



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

AHVENNIEMI, RIINA & PEISTERÄ, LAURI

KYLÄKOULUOPETTAJIEN TYÖTYYTYVÄISYYDESTÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2014



Kasvatustieteiden tiedekunta

Tiivistelmä opinnäytetyöstä

Luokanopettajankoulutus		Tekijä Ahvenniemi Riina & Peisterä Lauri	
Työn nimi Kyläkouluopettajien työtyytyväisyydestä			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Tammikuu 2014	Sivumäärä 67 + I
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä pro gradu –tutkielmassa perehdytään kyläkouluopettajien työtyytyväisyyteen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mistä tekijöistä opettajien työtyytyväisyys rakentuu kyläkouluissa. Tavoitteena on myös tutkia, miten pieni kyläkoulu sen erityispiirteineen vaikuttaa opettajien työtyytyväisyyteen.</p> <p>Opettajien työtyytyväisyys on ajankohtainen aihe, jota on tutkittu sekä Suomessa että kansainvälisesti. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys käsittelee aluksi työtyytyväisyyttä ja sen rakentumista kahden klassikkoteorian, E. A. Locken odotusarvoteorian ja Herzbergin kaksifaktoriteorian pohjalta. Näiden lisäksi on esitelty myös tuoreempia tutkimuksia opettajien työtyytyväisyydestä.</p> <p>Suomalaisessa koulujärjestelmässä kyläkoulut ovat myös ajankohtainen aihe, sillä niiden määrä on laskenut viime vuosien aikana huomattavasti. Tässä tutkimuksessa haluttiin nimenomaan selvittää kyläkoulujen vaikutusta opettajien työtyytyväisyyteen. Tämän vuoksi teoriaosassa tarkastellaan myös suomalaisia kyläkouluja ja niiden erityispiirteitä.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on käytetty fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimusaineisto on kerätty haastatteleamalla kuutta luokanopettajaa, jotka työskentelevät kyläkouluilla. Aineiston hankinta tapahtui helmikuussa 2013 soveltaen puolistrukturoitua teemahaastattelua. Aineisto on analysoitu käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan opettajien työtyytyväisyys rakentuu vahvasta ammatillisesta identiteetistä, motivaatiosta, työn mielekkyydestä ja työympäristöstä. Opettajat kertovat, että on tärkeä tiedostaa ja hyväksyä oman itsensä riittävyys sekä sen rajallisuus. Työkokemus avartaa näkemyksiä opettajuudesta, mikä koetaan merkittävävä tekijänä. Tutkimuksen mukaan opettajat pitävät tärkeänä etenkin vanhemmilta ja oppilailta saatua palautetta työstään. Työn joustavuus ja haasteellisuus ovat olennainen osa työtyytyväisyyden rakentumista.</p> <p>Tutkimuksen perusteella kyläkoulut vaikuttavat positiivisesti opettajien työtyytyväisyyteen. Pienen koulun tiivis työyhteisö, joustava toiminta, luonnonläheinen ympäristö ja yhdysluokat koettiin olennaisina asioina, jotka vaikuttavat myönteisesti työtyytyväisyyteen. Haasteelliseksi opettajat puolestaan kokivat kyläkoulujen epävarman tulevaisuuden ja kollegiaalisen tuen vähäisyyden. Jokaista tutkimuskoulua on uhannut lakkauttaminen ja henkilökunnan vähennykset. Opettajat kokivat tarvitsevansa myös enemmän vertaistukea etenkin samaa luokkatasoa opettavilta.</p> <p>Fenomenografinen tutkimus ei pyri luomaan tulosten perusteella yleistettävää totuutta, eikä se ole tämänkään tutkimuksen tarkoitus. Tavoitteena oli tutkia tiettyjen henkilöiden käsityksiä ja kokemuksia aiheesta. Tutkimustulokset antavat kuitenkin tärkeää osviittaa siitä, mitä asioita kyläkouluopettajat kokevat tärkeiksi työtyytyväisyyden kannalta.</p> <p>Tutkimuksemme on hyödyllinen, sillä kyläkouluopettajien työtyytyväisyydestä ei ole paljoa tutkimustietoa. Kyläkoulut ovat katoava osa suomalaista koulujärjestelmää, mikä näkyy niistä tehtyjen tutkimusten määrässä. Lisäksi tutkimuksemme antaa tietoa opettajien työtyytyväisyydestä ja sen rakentumisesta. Nämä ovat hyviä asioita tiedostaa opettajuuteen kasvamisessa ja opettajan työssä.</p>			
Asiasanat fenomenografia, kyläkoulu, teemahaastattelu, työtyytyväisyys			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TYÖTYYTYVÄISYYDEN TEOREETTISTA TARKASTELUA	4
2.1 Työtyytyväisyyden tarkastelua Edwin A. Locken odotusarvoteorian mukaan.....	4
2.2 Työtyytyväisyys tarveteorian näkökulmasta.....	7
2.3 Opettajien työtyytyväisyydestä tehtyjä tutkimuksia viime vuosilta.....	10
3 KYLÄKOULUN PIIRTEET	13
3.2 Opettajan työ kyläkoulussa	14
3.2.1 Yhdysluokkapedagogiikka.....	15
3.3 Kyläkouluopettajien työtyytyväisyys.....	17
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
4.1 Tutkimusmetodina fenomenografia	21
4.2 Tutkimuksen kohderyhmä.....	23
4.3 Tutkimuksen aineiston hankinta	24
4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	26
5 TUTKIMUSTULOKSIA	29
5.1 Työtyytyväisyyden koostuminen	29
5.1.1 Ammatti-identiteetti	29
5.1.2 Motivaatio	31
5.1.3 Työn mielekkyys.....	35
5.1.4 Työympäristö	39
5.2 Kyläkoulun vaikutus työtyytyväisyyteen.....	40
5.2.1 Työyhteisö.....	41
5.2.2 Kyläkoulujen toiminta.....	42

5.2.3 Kyläkouluympäristö	44
5.2.4 Kyläkoulun muutokset.....	46
5.2.5 Yhdysluokat.....	47
5.2.6 Tuen saaminen	50
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	54
7 POHDINTA	57
LÄHTEET	64
LIITEET	

1 JOHDANTO

Suomessa pienet kunnat ovat vähentyneet huomattavasti kuntaliitosten myötä. Asutusta on keskitetty kaupunkeihin ja erityisesti metropolialueelle pääkaupunkiseudulle. Samalla pienten koulujen asema on heikentynyt, ja paikkakuntien mahdollisuuksien mukaan, oppilaat pyritään siirtämään keskikokoisiin peruskouluihin. Kyläkouluilla on vankka historia Suomessa, mutta ne ovat poistumassa pienistä kunnista. Onko siihen jokin syy, miksi kyläkoulut eivät lakkaa toimimasta, vaikka palvelut ovat kaupunkien lähistöllä paremmin saatavilla? Samat kyläkouluopettajat jatkavat työtään sinnikkäästi, vaikka lakkautusuhka saattaa olla lähellä. Tämän vuoksi aihe on mielenkiintoinen ja kiinnostuimme erityisesti kyläkouluopettajien työtyytyväisyydestä.

Opettajien työtyytyväisyys on aiheena ajankohtainen ja meitä kiinnosti, mikä vaikutus kyläkouluilla on työtyytyväisyyteen. Toinen tutkijoista on kotoisin pieneltä paikkakunnalta ja on käynyt kyläkoulua. Omakohtaiset kokemukset vaikuttivat aiheen valinnassa. Työtyytyväisyyden teoriapohja on myös mielenkiintoinen, koska mielestämme psykologiset näkökulmat ja tekijät ovat tärkeitä ymmärtää tutkimusta sekä omaa työtyytyväisyyttä ajatellen. Toinen tutkijaparista teki puolestaan kandidaatin tutkielman työtyytyväisyyteen liittyen. Näin saimme yhdistettyä kaksi kiinnostuksen kohdetta.

Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena on määritellä ja selventää, miten kyläkouluopettajat kokevat työtyytyväisyyden ja mistä asioista se koostuu. Haluamme myös tutkia, miten kyläkoulu vaikuttaa opettajien työtyytyväisyyteen. Tutkimuksessa haastateltiin kuutta opettajaa, jotka olivat toimineet ammatissaan jo pidemmän aikaa. Kohdejoukko oli rajattu tarkoituksenmukaisesti kyläkouluopettajiin. Tutkimusaineiston hankinnassa korostuivat kohderyhmän omat näkemykset ja kokemukset, mitkä olivat myös päätarkastelun kohteena. Tutkimus on muodoltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa käytetään fenomenografista tutkimusmetodia.

Tutkimuksen teoria työtyytyväisyyden osalta perustuu kahteen klassikkoteoriaan ja erilaisiin nykytutkimuksiin. Tarkastelun kohteina ovat Edwin A. Locken odotusarvoteoria, Frederick Herzbergin kaksifaktorigen teoria ja Skaalvikien nykytutkimukset. Locke ja Herzberg ovat arvos-

tettuja teoreetikoita ja edustavat klassisia ja maailmanlaajuisesti tunnustettuja teorioita työtyytyväisyydestä. Skaalvikit ovat puolestaan työtyytyväisyyden huippututkijoita, jotka ovat keskittyneet juuri opettajien työtyytyväisyyteen.

Kyläkouluopettajien työtyytyväisyyttä ei ole tutkittu paljon. Aiemmat kansainväliset tutkimukset ovat enemmän olleet kiinnostuneita opettajien työtyytyväisyydestä, ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Kyläkoulu käsitteenä viittaa suomalaiseen oppimisympäristöön, mitä tutkitaan sellaisenaan. Toki Suomen ulkopuolella on erilaisia maalaiskouluja ja kyläkouluja, mutta tarkastelu on keskitetty suomalaiseen koulujärjestelmään. Suomessa aihetta ovat tutkineet muun muassa Kilpeläinen ja Korpinen, jotka ovat eritelleet kyläkouluopettajien työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Meidän tehtävämme ei ole peilata heidän tutkimuksiaan tai aikaisempia teorioita, vaan haluamme tutkia mahdollisimman kattavasti erilaisia tekijöitä, joista opettajien työtyytyväisyys koostuu kyläkouluissa. Tutkimuksemme ei ole maanlaajuisesti yleistettävissä, koska se on tietyn kohderyhmän kokemusten ja käsitysten tarkastelua. On silti mielenkiintoista huomata, kuinka tutkielmamme tukee aikaisempia tutkimuksia ja kuinka siitä löytyy samanlaisia piirteitä. Tutkimuksemme antaa myös uutta valoa siitä, kuinka tärkeäksi opettajat kokevat avustajaresurssin, koulujen ympäristön, työn joustavuuden ja oppilaiden tai vanhempien palautteen.

Tutkielma etenee tyypillisen pro gradu -rakenteen mukaisesti. Tutkielmamme lähtee liikkeelle teorialuvusta, jossa aukaistaan ja määritellään tutkimukselle tärkeä termi, työtyytyväisyys. Sen jälkeen esitellään, millaiseksi opettajat käsittävät työtyytyväisyyden kahden klassikkoteorian mukaan. Tarkastelemme myös nykytutkimusten näkökulmia tutkia aihetta. Kolmannessa kappaleessa pohjustetaan kyläkouluja ja sille ominaisia piirteitä. Siinä käsitellään myös yhdysluokkapedagogiikkaa ja kyläkouluopettajien työtyytyväisyyttä. Neljännessä kappaleessa siirrytään metodilukuun, jossa kerrotaan tutkimuksen toteutuksesta, metodeista ja mistä lähtökohdista tutkimusta on analysoitu. Metodiluvusta päästään luonnollisesti analyysilukuun, jossa pohditaan tutkimustuloksia syntyneiden käsitteiden valossa. Kuudennessa luvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta, mitkä asiat ovat kritisoitavissa, ja kuinka pyrimme osoittamaan,

että tutkielma on tieteellisesti pätevä. Lopuksi tutkielmassamme pohditaan tutkimusta erilaisista näkökulmista.

Tutkimuksen tekeminen oli pitkäjäksoinen prosessi, joka aloitettiin reilu vuosi sitten. Silloin lähdimme työstämään teorialukua ja miettimään, miten tutkimus olisi järkevä toteuttaa. Helmikuussa haastattelimme opettajia, ja hankimme aineiston kasaan. Siitä lähtien olemme työskennelleet kurssien lomassa intensiivisesti ja alkuperäisenä suunnitelmana oli se, että työmme olisi valmistunut jo syksyllä 2013. Suunnitelmamme ei ihan toteutunut, sillä halusimme tehdä työn rauhassa loppuun.

Tutkimusongelmat:

1. Mistä tekijöistä opettajien työtyytyväisyys rakentuu kouluyhteisössä?
2. Miten kyläkoulu vaikuttaa työtyytyväisyyteen?

2 TYÖTYTYVÄISYYDEN TEOREETTISTA TARKASTELUA

Työtyytyväisyys ja työtyytymättömyys ovat henkilön emotionaalisia reaktioita ja ajatuksia omaa työtä kohtaan. Työtyytyväisyys on tunnetilana positiivinen ja mielekäs, kun taas työtyytymättömyys mielletään negatiiviseksi. Työtyytyväisyys positiivisena tunnetilana vaatii, että ihminen kokee työnsä edistävän henkilökohtaisia päämääriä, ja kuinka ne ovat saavutettavissa. Tärkeää työtyytyväisyyden kannalta on ennakointi, onnistuuko henkilö tavoitteissaan ja ovatko ne omien mieltymysten mukaisia. Työtyytyväisyyden saavuttamiseksi vaaditaan hyvää kontrollikykyä sekä oman toiminnan säätelyä.

Ihmisen tunteet piilovaikuttavat toimintaan, mutta ne eivät ole ratkaisevin faktori positiivisen tunnetilan takana. Järkiperaiset ajatukset, arvot, tiedot, taidot ja odotukset säätelevät todellisuudessa henkilön toimintaa, johon tunteilla on vain pieni vaikutus. Työtyytymättömyydessä negatiiviset tunteet ruokkivat tunnetilaa ja henkilö ei koe, että oma työ edistäisi tavoitteita ja päämääriä. Työtyytymättömyys voi huonossa tapauksessa edistää sellaisia piirteitä, mitkä eivät kuulu henkilön arvomaailmaan. (Locke, 1969; 1976, s. 1300–1305; Ruohotie, 1978.) Tutkimuksissa on osoitettu, että opettajille työtyytymättömyys näkyy erityisesti jatkuvana väsymisenä ja runsaina poissaoloina (Sargent & Hannum, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

2.1 Työtyytyväisyyden tarkastelua Edwin A. Locken odotusarvoteorian mukaan

Odotusarvoteoriassa nimensä mukaisesti odotetaan tai ennakoitaan asioiden tulevasta suunnasta huono lause. Jos työntekijä ajattelee saavansa tarpeitaan vastaavan ja kohtuullisen palkkion työsuorituksestaan, hänen toimintansa tehostuu edistämään sellaista toimintaa, joka siihen johtaa. (Ruohotie, 1983, s. 111.) Lisäksi tarkastelun kohteena ovat yksilöiden mieltymykset omaan työhön ja työympäristöön. Odotusarvoteorioissa päähuomio on henkilön omien odotusten ja havaintojen välisessä ristiriidassa, joka vähenee sitä mukaan, kun toiveet sopeutuvat todellisiin mahdollisuuksiin. (Ruohotie 1978, s. 16–17.) Tunnetuimpia tämän teorian edustajia ovat muun muassa Vroom (1964) sekä Locke (1969).

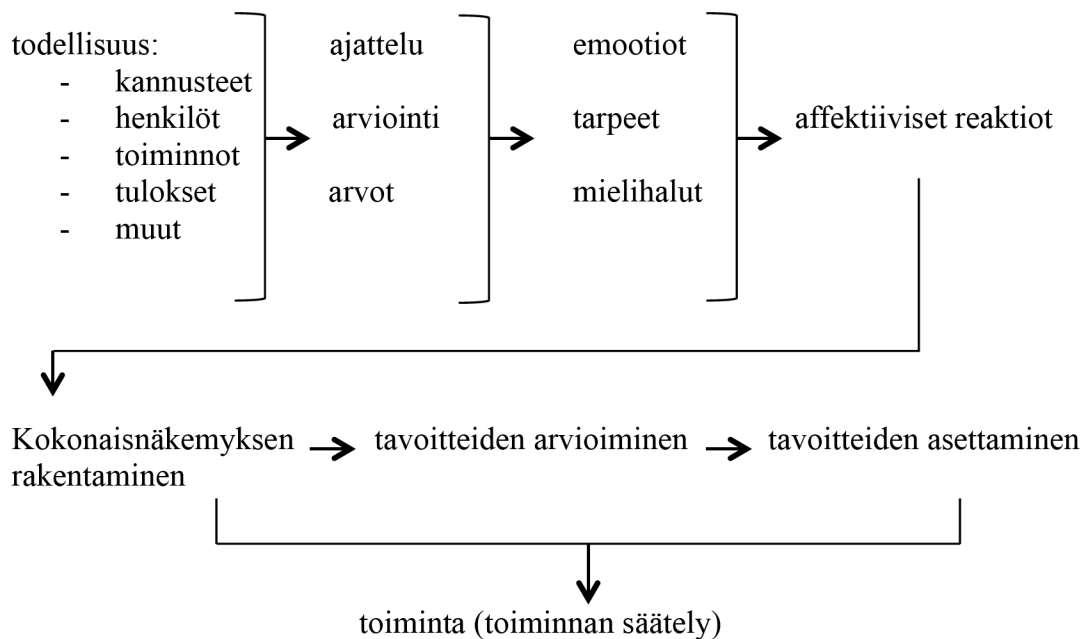
Työtyytyväisyyttä tutkinut Edwin A. Locke (1969, 1970, 1976), on kehittänyt ihmisen käyttäytymistä havainnoivan mallin, jossa työtyytyväisyys koostuu erityisesti tavoitteellisesta toiminnasta ja erilaisten tavoitteiden asettamisesta. Locken mukaan henkilön omakohtaiset tavoitteet ovat oleellinen motivaatiotekijä, mikä säätelee työtyytyväisyyttä. Toisena tärkeänä tekijänä ovat ulkoiset ärsykkeet, jotka ovat henkilön elämän ja elämäntilanteen ympärillä vaihtuvia tekijöitä. Ne vaikuttavat käyttäytymiseen, ja sitä kautta henkilökohtaisiin aikomuksiin ja tavoitteisiin.

Tavoitteiden ja ulkoisten ärsykkeiden taustalla toimii emotionaaliset eli affektiiviset reaktiot. Ne määrittelevät mitä henkilö oikeasti ajattelee työskentelystään, ja kuinka hän viihtyy omassa ammatissaan. Affektiiviset reaktiot johtuvat jatkuvasta arvioinnista, miten yksilö peilaa todellisuuden ja arvojen välistä kuilua. Yksilön arvojen vahvuus ja vakavuus vaikuttaa siihen, kuinka paljon henkilö on valmis muokkaamaan todellisuuttansa niiden mukaiseksi. Emotionaalinen toiminta on siis tässä tapauksessa pitkälti ihmisen kykyä ajatella ja arvioida asettamiinsa arvoja omalle työlleen. (Locke 1969, s. 314–317, 326–327; 1970, s. 488–495; 1976, s. 1302–1308.)

Myöhemmin Edwin A. Locke on täydentänyt teoriaansa kolme osatekijää: kongitio, evaluaatio ja toiminnan säätely. Kognitiossa viitataan, että ihminen omalla ajattelullaan ja havainnoillaan tutkii ympäristöä ja erilaisten ilmiöiden suhdetta toisiinsa. Lisäksi Locke tarkastelee niiden luonnetta ja ominaisuuksia. Kognitiossa pyritään purkamaan esimerkiksi monen eri vastoin käymisen moniulotteisuutta. Ajatusprosessin tuloksena päätetään, mikä ratkaisutavoista olisi tilanteen mukaan paras reagoitikeino ongelmaan. Jos kognitiota sovelletaan työympäristöön, voidaan tarkastella, kuinka henkilö toimii tulkitessaan erilaisia tehtäviä ja tilanteita. (Locke 1969, s. 314–317; 1970, s. 485–489.)

Evaluaatio eli arviointi on Locken mittapuilla henkilön ainaista tarvetta tyydyttää omia mielityksiä ja tarpeita. Ihminen vertailee jatkuvasti ympärillä olevaa maailmaa ja omien arvojen suhdetta toisiinsa. Arviointi on henkilön tiedollinen havainto ja päättelyprosessi, jossa emootiot ovat mukana. Arvoilla tarkoitetaan niitä tekijöitä, mitä kyseinen henkilö pitää oleellisena, ja

mitkä niistä ovat hyödyllisiä itselle. Arvot ovat sellaisia ominaisuuksia, joita ihminen haluaa saavuttaa tai pitää yllä. Tämän prosessin aikana ihminen säätelee omaa toimintaansa, ja arvoista kumpuavat älylliset tavoitteet rajoittavat tai edesauttavat henkilön käyttäytymistä. Toiminnan säätely perustuu hyvin paljon tavoitepohjaiseen käyttäytymiseen. (Locke 1969 s. 314–332; 1970, s. 488–489.) Seuraavassa kuviossa on esitelty edellä mainittu Locken (1969, s. 314–332; 1970, s. 488–495) työtyytyväisyyden rakentumisen malli. Kuvion rakentamisessa on käytetty apuna Ruohotien (1978, s. 55, 58) kuvia.



Kuvio 1. Työtyytyväisyyden rakentuminen Locken mallin mukaisesti. (Ruohotie 1978)

Kuviossa 1 kuvaillaan sitä, mitkä tekijät vaikuttavat työtyytyväisyyteen ja millaiset prosessit ovat yksilön toiminnan takana. Kuviossa korostuu, kuinka kognitiivinen ajattelu, arviointi ja arvot kytkeytyvät tunteisiin ja tarpeisiin. Tätä kautta henkilö tulkitsee työskentelyään kokonaisnäkemyksensä rakentamiseksi työtyytyväisyydestä. Kokonaiskuvan hahmottuessa pystytään tarkastelemaan, mitkä tavoitteista ovat mahdollista toteuttaa, ja ovatko ne saavutettavissa omalla työpanoksella. Lopuksi asetetaan tavoitteet, joiden mukaan toimitaan.

Edwin A. Locken malli työtyytyväisyydestä on keskeinen, vaikka se on tehty 37 vuotta sitten. Sen perusteella voidaan tulkita ihmisen käyttäytymistä, ja sen takana olevia ajatteluprosesseja. Se myös pyrkii selittämään, mitkä tekijät vaikuttavat työtyytyväisyyteen. Teoreettisena kokonaisuutena se on kuitenkin rajoittunut tarkastelemaan henkilön käyttäytymistä tavoitteiden ja päämäärien pohjalta. Tässä ei oteta huomioon esimerkiksi ihmisten erilaisuutta, kuinka he tiedostavat omia mielihalujaan ja arvojaan. Ihmisen toiminnalla ei ole aina yksiselitteistä teoreettista mallia, eikä tekemisemme aina pyri mielihyvään tai tyydyttävään kokemukseen. Mallissa jää myös epäselväksi motiivien, arvojen ja tarpeiden välinen yhteys, ja tekijät, mitkä vaikuttavat niihin. (Ruohotie 1978, s. 60.)

2.2 Työtyytyväisyys tarveteorian näkökulmasta

Tarveteorioissa ihmisen sisäistä epätasapainotilaa pyritään tasoittamaan tarpeita tyydyttämällä. Tarpeiden voimakkuus ohjaa yksilön käyttäytymistä, mikä myös vaikuttaa suoriutumishalukkuuteen. Tarveteorioihin voidaan lukea muun muassa Maslow'n ja Alderferin tarveteoriat sekä Herzbergin (1971) kaksifaktoriteoria. Tarveteorioiden sanoma työtyytyväisyyden näkökulmasta on se, että kokemukset lisäävät tulevan tarpeen tyydytykseen liittyviä odotuksia. (Ruohotie, 1983, s. 111.)

Frederick Herzbergin kehittämä kaksifaktoriteoria poikkeaa hieman muista tarveteorioista. Herzbergin mukaan työtyytyväisyyttä edistävät tekijät motivoivat henkilöä toimimaan tehokkaammin ja työsuorituksesta tulee laadukkaampi. Työtytyymättömyyttä edesauttavat tekijät puolestaan laskevat motivaatiota ja vaikuttavat työsuoritukseen heikentävästi. Kaksifaktoriteoria on jaettu kahteen osaan, toimeentulofaktoriin (hygiene factor) ja kannustefaktoriin (motivation factor). Siksi kaksifaktoriteoriaa kutsutaan usein myös motivaatio-hygieniateoriaksi. (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959, s. 113–118; Ruohotie, 1978, s. 28–29.)

Herzberg, Mausner ja Snyderman (1959) määrittelevät työtyytyväisyys-käsitteen hieman erilailla kuin Locke. Heidän mukaansa työtyytyväisyys- ja työtytyymättömyystekijöitä ei voida rinnastaa toisiinsa. Herzberg ei pidä oleellisena, että niitä vertailtaisiin toistensa ääripäinä. Hänen mukaansa tyytyväisyyden vastakohta olisi käsitteenä: ei-tyytyväisyys ja tyytyymättö-

myyden ei-tyytymättömyys. Tärkeää tässä on, että käsitteet eivät ole niin yksioikoisia, vaan niiden väliin on tehty neutraalimpi vastakohta. Esimerkiksi ihminen voi siis olla ei-tyytymätön työhönsä, mutta se ei ole sama asia kuin tyytymätön. Ei-tyytymättömiä ja ei-tyytyväisiä ihmisiä ei myöskään tulisi tarkastella vastakohtina, koska ne ovat kahden eri asian eri puolia. Tyytymättömyys Herzbergin mukaan kuvaa todella negatiivista tunnetta, kun taas tyytyväisyydessä on huomattava positiivinen lataus.

Toimeentulofaktorin tekijät koostuvat ihmisen suhteesta työympäristöön, ja siitä, kuinka ne vaikuttavat toisiinsa useasti negatiivisella tavalla. Toimeentulofaktorin tekijöitä ovat esimerkiksi palkka, työympäristö, sosiaaliset suhteet, henkilöstöpolitiikka, työsuhteen kesto ja turvallisuus. Herzbergin mallissa erityisenä työtyytymättömyyden tekijänä pidetään hallintoa ja huonosti organisoivaa työjohtajaa, joka opettajien työtyytyväisyydessä on rehtori. Ihmiselle on tärkeää, että organisaation johtohenkilö toimii odotetulla tavalla. Silloin työntekijä voi itse keskittyä omaan työhönsä, eikä hänen tarvitse miettiä johtoportaana toimintatapoja. Lisäksi hyvät suhteet johtajaan vähentävät työtyytymättömyyttä. Toimeentulofaktorin tekijöitä kohentamalla, on mahdollisuus vähentää työtyytymättömyyttä, mutta työtyytyväisyyteen sillä ei ole välttämättä vaikutusta. (Herzberg et al., 1959, s. 5–7, 44–50, 70–71, 80–88.)

Kannustefaktorin tekijät ovat työhön, työsuorituksen palkkioihin ja omiin tarpeisiin liittyviä osatekijöitä. Niillä on enemmän vaikutusta työtyytyväisyyteen. Kannustetekijät eivät välttämättä vaikuta oleellisesti tyytymättömyyteen. Työtyytyväisyyttä lisää työssä menestymisen tunne, ammatin arvostus, työstä saatu kannustus, uralla etenemisen mahdollisuus ja kehittymismahdollisuudet. Ihmiselle on tärkeää saada kannustusta ja tunnetta siitä, että omalla työllä on tarkoitus. Toiseksi on merkittävää, että oma ammatti olisi muidenkin mielestä arvostettu, ja siinä olisi mahdollisuudet kehittyä tai jatkaa eteenpäin. (Herzberg et al., 1959, s. 59–83; Pöyhönen, 1987, s. 130–131.) Taulukossa 1 on esillä sekä hygieniatekijät että motivaatiotekijät.

Taulukko 1. Herzbergin kaksifaktoriteorian osa-alueet

Toimeentulofaktorit		Kannustefaktorit
<ul style="list-style-type: none"> - palkka - työympäristö - sosiaaliset suhteet - henkilöstöpolitiikka - työsuhteen kesto - turvallisuus 	<p>↔</p> <p>↔</p>	<ul style="list-style-type: none"> - menestymisen tunne - ammatin arvostus - työstä saatu kannustus - uralla etenemisen mahdollisuus ja kehittymismahdollisuudet

Herzbergin kaksifaktorioteoria on maailmalla tunnettu, ja siitä on tehty monia tutkimuksia. Kaksifaktoriteorian tutkimustulokset osoittavat, että kannustefaktorit vaikuttavat voimakkaammin asenteisiin kuin toimeentulofaktorit. Kannustefaktoreilla on myös suurempi vaikutus työtyytyväisyyteen ja henkilön motivaatioon. Toimeentulofaktorit puolestaan selittävät henkilön tyytymättömyyttä, ja sen osa-alueilla on vaikutusta negaatioon, eli Herzbergin sanoin tyytymättömyyteen. Toimeentulotekijät voidaan liittää joltain osin perustarpeiden tyydyttämiseen, ja kannustetekijöillä ihminen tyydyttää korkeampia henkilökohtaisia tarpeita. (Ruohotie, 1978, s. 29–32.)

Myers (1968, s. 43–66) teki tutkimuksen kaksifaktoriteorian pohjalta 1960-luvun alkupuolella. Tutkimustulosten analysoinnissa nousi esille samat tekijät, mitä Herzberg määritteli motivaatio-hygienia teoriassa. Myersin päähuomio oli Herzbergin sitaatissa, että nämä kaksi faktoriparia vaikuttavat eri tavalla erilaisiin ihmistyyppeihin. Tutkimuksessa pyrkimyksenä oli jakaa erilaiset ihmistyyppit kahteen osaan. Myersin mukaan on ihmisiä, jotka pitävät tärkeämpänä toimeentulofaktorin tekijöitä kuin kannustefaktorin tekijöitä, ja toisinpäin. Toimeentulofaktorin tekijöitä kannattaville ihmisille on ominaista, että he ovat useimmiten tyytymättömiä työnsä ominaisuuksiin, ja he ovat luonteeltaan ekstroverttejä. Toiselle ihmisryhmälle on tärkeämpää, että he saavat tunnustusta työstään, mutta luonteenpiirteiltään he ovat tasapainoisempia ja introverttejä. Ihmisen asema työyhteisössä voi myös vaikuttaa, kumpaan ihmisryhmään he kuuluvat.

Myersin tutkimuksessa johtopäätöksenä oli, että motivaatiotekijöillä oli erilainen vaikutus ihmisiin. Lisäksi samassa ammatissa työskentelevillä ihmisillä oli samanlaisia motivaatiotekijöitä, joten niiden vaikutuskin saattoi olla jossain suhteessa yhdenmukainen. Myersin mukaan ihmisten koulutuksella, älykkyydellä ja työn tavoitteilla on merkittävä vaikutus motivaatiotekijöihin ja niiden rakenteisiin. (Myers, 1968, s. 48–55.)

Herzbergin teoriaa on yleisesti kritisoitu siitä, että sillä ei voida tutkia kokonaistyytyväisyyttä eikä siinä oteta huomioon ihmisen luonteenpiirteitä. Yksittäistä ihmistä on vaikea lokeroida, ja vielä haastavampaa on sanoa, mitä tekijöitä henkilö arvostaa työssään tai sen ulkopuolella. (Ruohotie, 1978, s. 31–32.) Lisäksi kritiikkiä on tullut siitä, että teoria antaa lisätulkinnan mahdollisuuksia, mikä voi vaikuttaa tutkimustulosten heikkenemiseen. Kritiikistä huolimatta motivaatiohygieniateoria on ollut tutkimuksia edistävä teoriakokonaisuus. Sen avulla on pysytty jakamaan työtyytyväisyyden tekijöitä siten, millainen vaikutus niillä on koettuun työtyytyväisyyteen (Myers, 1968 s. 43–66).

2.3 Opettajien työtyytyväisyydestä tehtyjä tutkimuksia viime vuosilta

Osa nykytutkijoista kuten Skaalvikit (2009, 2011) lähestyvät työtyytyväisyyttä kokonaisvaltaisesti, koska he eivät koe oleelliseksi jäsentää kaikkia käsitteeseen liittyviä tekijöitä. Tarkasti määrittelevissä tutkimuksissa ei oteta huomioon yksilöllisyyttä, vaan työtyytyväisyyttä tarkastellaan vain yksittäisten tekijöiden pohjalta. Nykyaikaisen ajattelutavan mukaan nykyteoreetikot rajaavat työtyytyväisyyden käsitteen kouluun liittyviin tekijöihin, jolloin henkilökohtaiset asiat jäävät ulkopuolelle. Kouluun liittyvillä tekijöillä tarkoitetaan tässä tapauksessa opettajan valvottua tukea, suhdetta vanhempiin ja kollegoihin, ajan painetta, itsenäisyyttä ja kurinpito-ongelmia. (Sargent & Hannum, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2009; 2011.)

Kyseinen rajausmetodi ja teoriaosa Skaalvikien tutkimuksissa pohjautuu Dinhammin ja Scotin teoriaan, missä työtyytyväisyys ja työtyyttymättömyys voidaan luokitella kolmeen osaan: opettamisen palkitsevuuteen, koulun ulkopuolisiin tekijöihin ja kouluun liittyviin tekijöihin. Opettamisen palkitsevuudella tarkoitetaan, kuinka henkilö kokee opetustyön ja oppilaiden kanssa työskentelyn joko positiivisena tai negatiivisena asiana. Tärkeänä osana palkitsevuus-

teen liittyy myös oppilaan kehittymisen havainnoiminen. Nämä edellä mainitut tekijät ovat opettajan motivaation kannalta oleellisin asiat työtyytyväisyydessä. (Dinham & Scott & Stone 2001.) Koulun ulkopuolisiin tekijöihin kuuluu koulutuksen muuntautuminen, koulujen arviointi, opettajien negatiiviset leimaukset mediassa ja opettajantyön statuksen laskeminen. Kouluun liittyvät tekijät koostuvat kollegoiden suhteista toisiinsa, vanhemmista, koulun johtajista, ajan paineesta, häiritsevistä oppilaista ja paikallisen koulun arvoista. (Dinham & Scott, 1998; Skaalvik & Skaalvik, 2009; 2011.)

Tutkijat (Skaalvik & Skaalvik, 2011) ovat huomanneet, että opettajan työtaakka on kasvanut viime vuosina, mikä on tehnyt yksittäisen opettajan päivästä hektisemmän. Lisääntyntä työtaakkaa ja hektisyyttä voidaan selittää sillä, että opettajalla on suhteellisesti enemmän työtehtäviä kuin ennen. Tätä ilmiötä tutkijat kutsuvat ajan paineeksi, jonka seurauksena opettajalla on enemmän pakollisia paperitöitä ja dokumentaatiota lapsista, lisää toistuvia tapaamisia, jatkuva työskentelyä vanhempien kanssa, muuttuvan opetussuunnitelman prosessoimista ja erilaisiin opetusprojekteihin osallistumista. Ajan puute ja siitä johtuva paine kuluttaa opettajia, joten heillä on vähemmän aikaa levätä ja toipua työpäivän jälkeen. Tällä ilmiöllä on myös suora yhteys työtyytyväisyyteen, ja sillä on vaikuttava yhteys työuupumukseen.

Työuupumus eli burnout yleisesti käsitetään pitkäkestoisen työstressin tuloksena, jolloin ihminen on uupumusasteisen väsynyt ja hänellä on kyyninen asenne työhön. Työntekijällä on myös heikentynyt ammatillinen itsetunto. Skaalvikit ovat tutkineet norjalaisen peruskoulun opettajan kouluun liittyvien tekijöiden, työtyytyväisyyden ja burnoutin yhteyttä. Tutkimuksessa paljastui, että työtyytyväisyys oli suoraan yhteydessä kahteen burnoutin ominaispiirteeseen: emotionaaliseen uupumukseen ja alentuneeseen henkilökohtaiseen työsuoritukseen. Koulun liittyvistä tekijöistä vanhemmilla oli suurin haittavaikutus alentuneeseen henkilökohtaiseen työsuoritukseen. Muilla kouluun liittyvillä tekijöillä ei ollut niin selvää ja yksiselitteistä vaikutusta työtyytyväisyyteen tai burnouttiin. (Skaalvik & Skaalvik, 2009.)

Suomessa on puhuttu negatiiviseen sävyyn opettajien jaksamisesta ja opettajien alhaisesta palkasta. Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ja Hofman (2011, s. 124) saivat tutkimuk-

sessaan tuloksen, että luokkahuoneessa tapahtuva työtehokkuus vaikutti merkittävästi ihmismuhteiden tyytyväisyyteen, tunnepitoiseen ammatilliseen sitoutumiseen ja opettajan motivaation kehitykseen. Ihmissuhteiden tyydyttävyys ja palkan vaikutus oli merkittävä koettuun ammatilliseen sitoutumiseen ja ne korreloivat myös keskenään. Toisin sanoen, koettu ammatillinen sitoutuminen vaikutti joko positiivisesti tai negatiivisesti työpaikan ihmismuhteisiin. Se oli myös merkittävä tekijä koetun palkan riittävyteen tai riittämättömyyteen.

Monet tutkimustulokset viittaavat siihen, että rahapalkkion lisäksi positiiviset onnistumisen kokemukset palkitsevat opettajan työssä. Kannustava palaute ja oppilaiden kehittymisen näkeminen nostaa työmotivaatiota ja työtyytyväisyyttä. Joillekin opettajille se voi olla tärkeämpää kuin maksettu kuukausipalkka. Oppilaat itsessään ovat jo yksi perustava syy tulla opettajaksi. (Dinham et al., 2001; Weiss, 1999.)

Nykytutkimusten suurin puute (Skaalvik & Skaalvik 2009, 2011) on se, että yhdenmukaisia arvoja ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ei ole tutkittu positiivisena suhteena toisiinsa. Samoihin arvoihin uskomisen toisi myönteisen vaikutuksen opettajan työskentelyyn, ja hänen ajatuksensa olisivat samalla tasolla eettisten asioiden kanssa. Tärkeää olisi myös saada koko koulu uskomaan samoihin arvoihin ja tavoitteisiin. Se lisäisi kokonaisvaltaisesti yhteenkuuluvuuden tunnetta ja näkemystä siitä, että yksilö olisi osana tiimiä. Tällainen prosessi edesauttaisi koko koulua ja sillä olisi positiivinen yhteys yhteisön työtyytyväisyyteen.

3 KYLÄKOULUN PIIRTEET

Kyläkoulu on pienen paikkakunnan tavallista pienempi koulu. Kyläkoulut sijaitsevat yleensä maaseudulla, haja-asutusalueella ja taajamassa. Kyläkoulujen ympäristö eroaa kaupunkiympäristöstä muun muassa elinkeinojen, palveluiden, kulttuurin, talouden, väestön sosiaalisen rakenteen ja sijainnin osalta. Nykyisin on tosin mahdollista, että kyläkoulu sijaitsee myös kaupungissa, sillä lisääntyneet kuntaliitokset ovat muokanneet kaupunkien sekä kuntien rakennetta. (Kalaoja, 1991, s. 8; Kalaoja & Pietarinen, 2002, s. 3–6; Korpinen, 2010, s. 16–17.)

Yksi kyläkoulujen merkittävin ominaisuus, joka erottaa ne muista kouluista, on pienempi oppilasmäärä. Kyläkoulussa oppilasmäärä on tavallisesti alle 50, jolloin myös yksittäiset luokkakoot ovat pieniä. Tämän vuoksi oppilaat ovat usein jaettu opetusryhmiin, joissa on useampi eri vuosiluokka. Opetuksesta vastaavat kaksi tai kolme opettajaa. Mahdollisia, mutta harvinaisempia ovat myös yksiopettajaiset koulut. Niitä esiintyy runsaimmin Lapissa sekä saaristossa. (Kalaoja & Pietarinen, 2002, s. 3–6; Korpinen, 2010, s. 16–17; Pirhonen, 1993, s. 7-8.)

Vielä runsas kaksikymmentä vuotta sitten, lukuvuonna 1990-1991, 64% Suomen kouluista oli 1-3 –opettajaisia pienkouluja. Puolestaan vuonna 2012 alle 50 oppilaan kouluja oli enää 557, joka on noin 29% kaikista kouluista. Tämä kertoo olennaisesti muuttuneesta koulurakenteesta sekä muun muassa talouden heikentymisestä ja oppilasmäärän vähenemisestä, joiden vuoksi etenkin kyläkouluja on jouduttu lakkauttamaan säästöjen toivossa. (Tilastokeskus, 2012.)

Pienten kyläkoulujen yhtenä erityispiirteenä pidetään niiden merkitystä koko niitä ympäröivällä alueella. Kolehmainen (2002) mukaan kyläkoululla on merkittävä ja yhtenäistävä sija koko kyläyhteisölle. Koulu myös kuvastaa osaltaan koko sitä ympäröivän kylän elinvoimaisuutta. Etenkin maaseudulla koulu on olennainen osa elämänmenoa ja toimii monesti kylän keskustena. Esimerkiksi kylien harrastustoiminta ja erinäiset kokoukset keskittyvät monesti koulun tiloihin. Korpinen ja Mielonen (2005, s. 3) nostavatkin esille, kuinka koulun monipuolisen käytön mahdollisuus ylläpitää koulun asemaa ja elinvoimaa. Tämä varmasti myös otetaan huomioon lakkauttamista koskevissa päätöksissä.

Pienet koulut ovat usein tiiviimmässä suhteessa niitä ympäröivän yhteisön kanssa kuin esimerkiksi kaupunkikoulut. Tämä tulee näkyviin muun muassa koulun ja yhteisön välisen vuorovaikutuksen kautta, joka on maaseudulla tiiviimpää ja runsaampaa. Maaseudulla opettajilla ja koululla on suurempi arvo yhteisöllä, kuin kaupungeissa. Yhteisön ja koulun välistä yhteistyötä pidetään tärkeänä ja sitä myös odotetaan tapahtuvan. Esimerkiksi koulun järjestämiin tapahtumiin ja juhliin ei odoteta pelkästään oppilaiden vanhempien osallistumista, vaan koko kylä on usein tervetullut niihin. (Kalaoja, 1991, s. 7; Pirhonen, 1993, s. 8.)

3.2 Opettajan työ kyläkoulussa

Kyläkouluissa opettajan työ on esimerkki uudentalaisesta opettajuudesta. Opettaja tarvitsee ja häneltä vaaditaan laaja-alaisia tietoja sekä taitoja. Oleellisia ovat myös organisaatio-, suunnittelija- ja yhteistyötaidot. Keskeisenä asiana työhön kuuluu yhteistyö vanhempien ja muiden ulkopuolisten tahojen kanssa, kuten esimerkiksi seurakunta ja harrastusjärjestöt. Pienessä koulussa opettaja pystyy paremmin toteuttamaan itseään sekä hyödyntämään erityistaitojaan ja luovuutta. Eri alojen asiantuntijat ja yhteistyökumppanit mahdollistavat, että opettajalla on mahdollisuus jakaa perinteisesti itselleen kuuluvia tehtäviä heille. (Korpinen, 2010, s. 25.)

Kyläkouluopettajien työstä suuri osa on yhteistoimintaa koulun henkilökunnan, oppilaiden sekä heidän vanhempien ja koulua ympäröivän yhteisön kanssa. Pienissä kyläkouluissa jokapäiväisessä toiminnassa yhteisöllisyys korostuu, ja sitä pidetään myös työhyvinvointia edistävänä asiana. Koulun sisäiseen yhteistoimintaan kuuluu yhteisössä työskentelevien opettajien sekä muun henkilökunnan ja oppilaiden välinen toiminta ja vuorovaikutus. Laajaa yhteistoimintaa kuvaa myös tiivis yhteistyö kodin ja koulun, sekä koko kylän ja koulun välillä. Työskentely pienellä kyläkoululla vaatii opettajalta yhteistyökykyä rakentaa yhteyksiä kollegoihin ja muihin tahoihin sekä ongelmanratkaisutaitoja kuin myös rajatonta luovuutta. Kyläkouluopettajalta vaaditaan tervettä sekä voimakasta itsetuntoa. Peltonen (1996) korostaa opettajien välisen vuorovaikutuksen merkitystä pienissä kouluissa. Opettajien keskinäinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta vaikuttavat suoraan koko kouluun sekä sen toimintaan ja henkeen. (Korpinen, 2010, 25; Peltonen, 1996, s. 26; Purokuru, 1997.)

Opettajalle on aina haaste jokaisen oppilaan erilaisuus. Pienessä kyläkoulussa sen katsotaan olevan kuitenkin myös pedagoginen mahdollisuus. Kyläkoulu tarjoaa opettajalle mahdollisuuden käyttää erilaisia pedagogisia innovaatioita. Ryhmässä olevien eri-ikäisten ja -tasoisten lasten opettaminen tekee eriyttämisestä luontevaa. Tämä johtaa puolestaan erilaisuuden kohtaamiseen ja sen huomioimiseen luonnolliseksi sekä hyväksytyksi. (Karlberg-Granlund, 2010, s. 53.)

Opettajan mahdollisuuteen huomioida entistä kattavammin oppilaiden yksilöllisiä tarpeita, vaikuttaa oleellisesti ryhmäkoko. Pienessä koulussa ja luokassa on mahdollisuus jokaisen oppilaan ohjaamiseen ja tukemiseen yksilöllisemmin, mutta ne antavat myös hyvin tilaa itsenäiselle työskentelylle ja vastuun ottamiselle. Kyläkouluissa on yleistä myös se, että erityisopetus voidaan järjestää usein samassa opetusryhmässä tai ainakin samassa koulussa. Tämä puolestaan tukee inklusio- ja lähikouluperiaatetta. (Korpinen, 2010, s. 23–24.)

Vuosien aikana ja kehityksen myötä opettajien työ ja rooli ovat muuttuneet, myös kyläkouluilla. Opettaja ei enää kovin usein ole yksi kyläyhteisön jäsenistä eikä välttämättä osallistu yhtä aktiivisesti kylän toimintaan, mitä ennen. Opettajien työmäärä on vuosien aikana lisääntynyt entisestään ja erityisesti kyläkouluilla opettajia kuormittavat vielä erilaiset hallinnolliset asiat, koulun kunto ja sen ylläpitämisen hallitsemisen ja moninaiset valvonta sekä – järjestelytehtävät. (Korkeakoski, 2001b, s. 182.)

3.2.1 Yhdysluokkapedagogiikka

Pienen kyläkoulun oppilasmäärän vuoksi opetusryhmässä on yhdistettynä monia luokkatasoja. Tällä tarkoitetaan yhdysluokkaa sekä siihen kuuluvaa opetus- ja kasvatustoimintaa, eli yhdysluokkapedagogiikkaa. Yhdysluokissa opetus tapahtuu luokkatasojen kesken rinnakkain. Yhdysluokka voidaan kuitenkin myös jakaa pienemmiksi opetusryhmiksi joidenkin tuntien kohdalla. (Korkeakoski, 2001a, s. 54.)

Pienessä koulussa opettaja opettaa yhtä aikaa kahta tai jopa useampaakin vuosiluokkaa. Tätä kutsutaan yhdysluokkaopetuksiksi tai vuosiluokkiin sitomattomaksi opetuksiksi. Yksiopettajaiset koulut ovat harvinaisia, mutta niissä opettaja opettaa kaikkia alakoulun luokkia. Kaksiopettajaisessa koulussa opetus on tavallisesti jaettu 1-2 -luokkaan ja 3-6 -luokkaan. Kolmiopettajaisessa koulussa jako on puolestaan yleisesti 1-2, 3-4, ja 5-6 -luokat. (Korpinen, 2010, s. 19–20; Kalaoja & Pietarinen, 2002, s. 9.)

Kilpeläisen (2010a, s. 81) ja Korkeakosken (2001, s. 54) mukaan yhdysluokan luokkatasot riippuvat koulun koosta ja opettajien määrästä. Opettajien käyttämiä yleisiä opetusjärjestelyitä pienissä kouluissa ovat etenkin vuoro- ja vuosikurssijärjestelmä. Opetusjärjestelyissä hyödynnetään myös jakotunteja sekä eriyttämistä. Oppilaiden eri-ikäisyyttä ja kummi- sekä apuopettajatoimintaa pidetään yhdysluokan toimivuutta tukevin seikkoina. Ylempi luokkalaiset oppilaat saattavat usein toimia apuopettajina pienemmille oppilaille, mikä vaikuttaa molempien osapuolten oppimiseen. Joillakin kouluilla opetuksessa on pyrkimyksiä kohti vuosiluokkaan sitomatonta opetusta ja avoimeen oppimisympäristöön painottuvia opetusjärjestelyitä. Yksi kyläkoulujen puute on oppilaiden valinnaismahdollisuuksien vähäisyys. Sitä on kuitenkin pyritty lisäämään monipuolisemmaksi.

Kyläkoulut ovat edelläkävijöitä vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa. Opetusryhmän heterogeenisyys on etu yhdysluokkaopetuksessa. Oppilaiden, joiden tiedot ja taidot ovat samantapaiset, mutta eivät yhtenevät, voivat stimuloida tasoistensa ajatuksia ja kognitiivista kehittymistä. Alempien luokkatason oppilailla on hyötyä ylempien luokkien opetuksesta. Vaikka he eivät osallistu opetukseen, he kuulevat ylemmän luokan oppilaille opetettavat asiat ja voivat huomaamattaan jäädä seuraamaan opetusta. Puolestaan ylempi luokkalaiset oppilaat keräävät ja vahvistavat jo opittuja asioita kuunnellessa alempi luokkalaisten opetusta. Oppilaat auttavat toisiaan, antavat vertaistukea ja opettaessaan toisia oppilaita oppivat samalla itsekin. Eri-ikäisillä ja -tasoisilla oppilailla on myönteinen vaikutus toisten oppilaiden sosiaaliseen kehitykseen, yhteistyötaitoihin, itsetuntoon, identiteettiin ja minäkuvaan. (Korpinen, 2010, s. 23; Peltonen, 2010, s. 110.)

Puolestaan vuorokurssijärjestelmällä tarkoitetaan sitä, kun luokassa on kaksi eri luokkatasoa, esimerkiksi viides ja kuudes luokka, jotka opiskelevat vuorovuosin joko viidennen tai kuudennen luokan oppisisältöjä. Opettajien mielestä vuorokurssijärjestelmä on käytännössä toimivampi kuin rinnakkaiskurssijärjestelmä. Ongelmana on kuitenkin se, että opetus etenee epäloogisesti. Esimerkiksi kolmannen ja viidennen luokan oppilaat saattavat joutua aloittamaan opinnot neljännen tai kuudennen luokan oppisisällöistä. Hyvänä puolena vuorokurssijärjestelmässä kuitenkin pidetään sitä, että se helpottaa opettajan työmäärää. (Kalaoja, 2010, s. 103; Kalaoja & Pietarinen, 2002, s. 9.)

Kilpeläisen (2010a, s. 81) mukaan yhdysluokassa opettajat käyttävät paljon opettajajohtoisen opetuksen ja oppilaiden omatoimisen työskentelyn vuorottelua. Myös eheyttävä kokonaisopetus on yleistä. Se pitää sisällään paljon yhteistoiminnallisia ja oppilaskeskeisiä työtapoja, joista esimerkkinä ryhmä- ja parityöskentely, projekti-, urakka- ja teematyöskentely. Koulun lähiympäristöä hyödynnetään runsaasti opetuksessa, sillä se tarjoaa mahdollisuuden ongelma-keskeiseen ja kokemukselliseen sekä tutkimalla ja tekemällä oppimiseen.

3.3 Kyläkouluopettajien työtyytyväisyys

Kilpeläisen (2010a, s. 80-81) tutkimuksen kyläkouluopettajista suurin osa ovat tyytyväisiä työhönsä. Siihen vaikuttavat pieni oppilasmäärä, yhdysluokat, ympärillä oleva luonto, itsenäisyys työssä, vapaus sekä haasteellisuus. Opettajien mukaan myös kevyt hallintorakenne, koulun toimintakulttuuri, ilmapiiri sekä toimivat ihmissuhteet vaikuttavat työtyytyväisyyteen positiivisesti. Sairasen (2001, s. 74) mukaan opettajat kokevat myös saavansa riittävästi palautetta työstään.

On kuitenkin myös opettajia, jotka eivät ole sopeutuneet pienten kyläkoulujen olosuhteisiin ongelmattomasti. Lakkautusuhka, resurssipuutteet ja hankalat opetusjärjestelyt koetaan joillakin osin haasteellisina. Usein kyläkouluopettajiin kohdistuu myös suuria odotuksia sekä vaatimuksia niin opettajani kuin kylän kehittäjinä. Työssä viihtymiseen vaikuttavat myös ammatillisen vertaistuen puuttuminen, kokemus yksinäisyydestä sekä yhdysluokan kokonaisvaltainen opetusvastuu. (Kilpeläinen, 2010b, s. 80–81; Sairanen, 2001, s. 76.)

Kyläkouluopettajan työhyvinvointiin vaikuttaa myönteisesti henkilöstön toimivat keskinäiset suhteet, yhteistoiminnan onnistuminen ja viihtyisä ilmapiiri. Työssäviihtymistä tukee myös kyläkouluissa vallitseva informaalinen toimintakulttuuri. Koulun sisällä on kuitenkin nähtävissä oma, sisäinen hierarkia eri henkilöiden välillä. Hallintorakenne on kuitenkin melko kevyt ja henkilöstön määrä pieni, mitkä tekevät yhteistoiminnasta yleensä avointa ja sujuvaa. Henkilöstön työssä viihtymistä edistää myös pienen henkilöstön yhteistyövalmiudet ja avuliaisuus. (Kalaoja & Pietarinen, 2002, s. 11-12.)

Kilpeläisen (2010) tutkimuksen mukaan kyläkouluopettajat kokevat työympäristönsä viihtyisäksi. Etenkin fyysinen sijainti sekä ulkoinen ympäristö nähdään myönteisinä asioina. Merkittäviä asioita ovat myös kouluympäristön lapsiystävällisyys, turvallisuus sekä rauhallisuus. Kyläkoulujen piha-alueita pidetään toiminnallisina, viihtyisinä ja virikkeellisinä. Opetuksessa on mahdollisuus hyödyntää kouluja ympäröivää lähiluontoa ja – ympäristöä, mikä koetaan erityisenä rikkautena. Toisaalta kyläkouluopettajat nostavat myös esille, että koulun syrjäinen sijainti saattaa eristää koulua ja koulutyön kannata pitkät välimatkat sekä huonot kulkuyhteydet ovat haasteellisia. (Kilpeläinen, 2010b, s. 78.)

Koulujen opetustiloja opettajat pitävät kodikkaina, viihtyisinä, käytännöllisinä, tarkoituksenmukaisina sekä toimivina. Suurin osa kokee myös, että opetusvälineet ja oppimateriaalit ovat ajanmukaiset, toisaalta asiasta on myös erilaisia näkemyksiä. Osa opettajista kokee, että opetusvälineitä ei ole tarpeeksi ja ne ovat vanhanaikaisia. Kyläkoulujen sosiaalinen pääoma ja ympäröivän luonnon sekä tilojen innovatiivinen käyttö kuitenkin kompensoivat opetustilojen, -välineiden, -materiaalien ja muiden resurssien puutetta. (Kilpeläinen, 2010b, s. 78–79; Korpinen, 2010, s. 24-25.)

Yhdysluokkaopetusta pidetään työtapana, joka vaikuttaa myönteisesti opettajien työhyvinvointiin. Opettajat pitävät työtä yhdysluokassa mielenkiintoisena sekä ammatillisesti tyydyttävänä. Yhdysluokka antaa opettajalle mahdollisuuden edistää opetus- ja organisointitaitojaan, sillä heillä on tilaisuus kehittää ja käyttää laajasti erilaisia opetusmenetelmiä, ja järjestää erilaisia opetustilanteita. Pienen oppilasmäärän etuja ovat resurssien jakaminen luokkien välillä ja tar-

koituksenmukaisten seuranta- ja arviointijärjestelmän kehittämisen. Kilpeläisen (2010) tutkimuksessa opettajat kokevat, että yhdysluokassa heillä on laajemmat mahdollisuudet käyttää luovuutta ja kokeilla uusia menetelmiä sekä ideoita.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisella menetelmällä, jonka tarkoituksena on tutkia ja analysoida kyläkouluopettajien käsityksiä työtyytyväisyyden rakentumisesta ja sitä, millainen rooli kyläkoululla on sen muodostumiseen. Aineiston hankinnassa ja tulkinnassa on pyritty ratkaisemaan tutkimusongelmat. Tutkimme, kuinka kyläkouluopettajat ajattelevat ja käsittelevät työtyytyväisyyttä, ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä minkälainen vaikutus kyläkoululla on opettajien työtyytyväisyyteen.

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on, että tutkimuskohteena on koettu todellisuus. Todellisuus on erilaisten tapahtumien ketju tai tapahtumasarja, jota ei voi pilkkoa osiin. Todellisuuden tapahtumat vaikuttavat toisiinsa, ja ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tapahtumien vuorovaikutus mahdollistaa, että niistä voi löytyä monialaisia suhteita ja näkökulmia. Kuva todellisuudesta on hyvin moninainen, sillä ei ole olemassa yhtä ainoaa käsitystä todellisuudesta, vaan jokainen henkilö muodostaa omansa. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 22.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkimuskohteesta saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva. Tämän vuoksi käytimme tiedonhankintastrategiana fenomenografista menetelmää, koska siinä ollaan kiinnostuneita ilmiöistä ja niiden sisältöjen kuvaamisesta. Tutkimuksessa todellisuus määräytyy kohderyhmän mukaan, joiden käsityksiä, kokemuksia ja havaintoja ilmiöstä tutkitaan tarkasti, ja sitä, kuinka tutkittavat niitä ymmärtävät. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, s. 152; Metsämuuronen, 2008, s. 34-35; Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 17-25.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija kerää tietoa havainnoimalla. Tutkija luottaa paljon omaan intuitioon, minkä kautta hän analysoi ja kerää tietoa. Tutkimusmetodissa ei ole niinkään kyse erilaisista testeistä, vaan ihminen itse on tiedon keräämisen välikappale. Tässä peruslähtökohtana on näkemys, että ihminen nähdään sopeutuvan tarpeeksi joustavasti vaihteleviin tilanteisiin ja tapahtumaketjuihin. Testit ja lomakkeet voivat olla enemmänkin tiedon hankinnan täydentämisen keino. (Hirsjärvi et al., 2002, s. 155.)

Tiedon analyysin lähtökohtana on induktiivinen päättely, jonka kautta pyritään tekemään yhdenmukaisia yleistyksiä ja päätelmiä aineiston pohjalta. Yleistysten kautta pystytään tarkastelemaan aineistoa monitahoisesti, ja siitä pyritään nostamaan erilaisia teemoja teoriapohjaa tukien. Teoria itsessään määräytyy enemmän viitekehysten mukaan: millainen teoria on tutkimukselle tarpeellinen? Toisin sanoen, viitekehys ja teoria muotoutuvat käsitteistä ja niiden erilaisista merkityssuhteista. Pyrkimyksenä on myös valottaa odottamattomia asioita tutkimukseen liittyen. Pääpaino ei ole siis teorian tai hypoteesien kokeilu, vaan aineiston monipuolinen ja yksityiskohtainen tutkiminen. (Hirsjärvi et al., 2002, s. 155; Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 18–19.)

Laadullinen tutkimus suosii sellaisia metodeja, jossa saadaan tutkittavien henkilöiden näkökulmat ja mietteet mahdollisimman hyvin esille. Siksi valitsimme kvalitatiiviseksi metodiksi teemahaastattelun, joka tukee teorian ja tutkittavan kohdejoukon tarkoituksenmukaisuutta. Näin aineistomme ja sen tulkinta ovat spesifisti valikoitu kokonaisuus, joka on perusteltu laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. (Hirsjärvi et al., 2002, s. 151–157.)

4.1 Tutkimusmetodina fenomenografia

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajien ajatuksia sekä kokemuksia työtyytyväisyydestä kyläkoulussa. Tarkoituksena ei ole muodostaa yleistettäviä totuuksia, kuinka asiat ovat, vaan tuoda esille opettajien subjektiivinen käsitys kokemusmaailmasta. Tutkimuksen tiedonhankinnan strategiassa on päädytty fenomenografiaan. (Niikko, 2003, s. 29)

Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioista. Fenomenografialle on tyypillistä, että tutkimuksen kohteena on: miten maailma ilmenee, ja kuinka se näyttäytyy ihmisten tietoisuudessa. Lähtökohtana on yksi maailma, jonka jokainen kokee yksilöllisesti ja muodostaa siitä oman erilaisen käsityksen. Nämä käsitykset vaihtelevat yksilöiden välillä riippuen muun muassa iästä, aiemmista kokemuksista ja sukupuolesta (Marton, 1994). Käsitykset ovat monella tapaa erilaisia, koska niiden viitetausta eroaa yksilöiden välillä. Esimerkiksi koettu työtyytyväisyys voi poiketa hyvinkin paljon samalla työpaikalla, koska aikai-

sempi kokemustausta kahden eri henkilön välillä on aivan erilainen. Fenomenografian tarkoituksena on tuoda esille minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä yksilöiden käsityksissä on. (Metsämuuronen, 2008, s. 34-35; Ahonen 1994, s. 114–115.)

Ihmistä pidetään rationaalisena olentona, joka pystyy yhdistelemään ilmiöitä ja tapahtumia monimuotoisiksi kokonaisuuksiksi. Ilmiöistä ja tapahtumaketjuista muodostuu tällä tavoin käsitys, jota fenomenografiassa pyritään ymmärtämään. Tämä on toisin sanoen ihmisen tietoisuutta, joka mahdollistaa ajatustoimintojen jäsentämisen nimenomaan käsityksiksi (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1994.) Toinen perusolettamus on se, että ilmiöt rakentuvat ihmisen ajattelusta, joka pohjautuu samanaikaisesti todettuun ja koettuun maailmaan. Se näkyy ja ilmenee erilailla ihmisten käsityksissä. Ilmiö ja käsitys ovat ikään kuin symbioosissa ja lähellä toisiaan, koska ilmiö on kokemuksesta muodostunut merkitys ihmisen maailmasta. Kokemus on niiden välissä oleva suhde, joka yhdistää ne yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, mikä tekee todellisuudesta ymmärrettävän. Käsitys rakentuu sitä kautta jatkuvan ja aktiivisen ajatteluprosessin tuloksena. Käsitys on muodostettu kuva ilmiöstä. (Ahonen 1994, s. 115–116.) Fenomenografiassa todellisuutta ei myöskään kyseenalaisteta, vaan sitä tarkastellaan sellaisena kuin se tutkittavalle henkilölle näkyy (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografia on yksinkertaisesti sanottuna käsitysten tutkimista. Sen päämääränä on analysoida, kuvailla ja ymmärtää ilmiöistä nousseita käsityksiä ja niiden keskinäisiä suhteita. Käsityksiä voidaan myös suhteuttaa tutkittavan ilmiön ulkopuolella oleviin muihin käsityksiin. Esimerkiksi kyläkouluopettajien työtyytyväisyys on moniulotteinen käsite, johon liitetään monia alakäsitteitä kuten työympäristön vaikutus. (Huusko & Paloniemi, 2006; Ahonen 1994, s. 116.)

Fenomenografinen lähestymistapa kuvaa kokonaisvaltaisesti konkreettista elämää. Sen mukaan maailmaa ei voi kuitenkaan kuvata sellaisenaan, vaan sitä tulisi tarkastella ihmisten erilaisten kokemusten ja ymmärrysten kautta. Tavoitteena on maailman systemaattinen kuvaus, miten tietty tutkimusjoukko sen ymmärtää ja käsittää. (Huusko & Paloniemi 2006; Niikko, 2003, s. 15–16.) Tähän tutkimukseen osallistuneille luokanopettajille on kokemuksen kautta

rakentunut käsitys työtyytyväisyydestä, sekä siitä miten kyläkoulu siihen vaikuttaa. Nämä käsitykset ovat tutkimuksemme kohteina.

Teoria on fenomenografisessa tutkimuksessa todella tärkeä tutkimusprosessin osa-alue. Tutkimuksen täytyy olla jäsennelty ja perusteltu kokonaisuus, eikä vain sitaatteihin tukeutuva raportti. Fenomenografisessa tutkimuksessa teorian ei tulisi johdatella tutkimuksen käsitysten luokittelua ja siitä tehtyjä olettamuksia. Tämän takia tutkimuksen kokonaisvaltainen avoin käsittely, mahdollistaa uuden tiedon ja informaation löytymisen. Fenomenografinen aineisto hankitaan kokemusperäisesti, joten tutkimus on empiiristä. Aineiston pohjalta tehdään erilaisia johtopäätöksiä, jonka jälkeen ilmiöt ja kokemus kuvataan käsitysten vertailuna. (Ahonen 1994, s. 122–123.)

4.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin viisi luokanopettajaa ja yksi esikoulunopettaja, jotka työskentelevät pienissä, alle 50 oppilaan kyläkouluissa. Kyseiset koulut sijoittuvat kahdelle eri paikkakunnalle. Koulujen koko ja sen vaikutus pienen henkilökunnan määrään edellytti meitä laajentamaan kohderyhmän valinnan kahteen eri kuntaan. Näin saimme laajemman aineiston tutkimukseemme, kun haastateltavien määrä kasvoi neljästä kuuteen.

Oleellisin asia kohderyhmän valinnassa oli, että opettajat toimivat pienillä kouluilla, joissa oppilasmäärä ei ollut yli 50. Haastattelut toteutettiin kolmella eri koululla, haastatellen kunkin koulun kahta opettajaa. Koulussa A toimii perusopetuksen luokat 1-6 ja esikoulu. Koululla oli oppilaita yhteensä 49. Opetushenkilökuntaan kuuluivat esikoulunopettaja, kolme luokanopettajaa ja koulunkäynninohjaaja kolme kertaa viikossa. Koulu B oli kaksiopettajainen koulu, jossa oli oppilaita yhteensä 35, luokilla 0-6. Luokanopettajien lisäksi koululla oli kaksi koulunkäynninohjaajaa. Opetus oli jaettu 0-2 -luokkaan sekä 3-6 -luokkaan. Koulussa C oppilaita oli yhteensä 32 ja opetuksesta vastasi kolme luokanopettajaa. Esikouluryhmä oli 1-2 -luokan yhteydessä. Luokanopettajien lisäksi koululla oli koulunkäynninohjaaja sekä esikoulunopettaja kaksi kertaa viikossa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kyläkoulun merkitystä työtyytyväisyyteen. Tarkoitus ei ollut arvioida kyseisten opettajien tyytyväisyyttä omaan työhönsä. Oleellisia olivat opettajien kokemukset ja käsitykset, mistä työtyytyväisyys koostuu sekä se, minkälainen vaikutus pienellä koululla työtyytyväisyyteen.

Myös esikoulunopettajan mukanaolo koettiin tutkimuksen kannalta merkitykselliseksi, tutkitavan vankan kyläkoulukokemuksen ja -työvuosien vuoksi. Kohdejoukko on kuitenkin rajattu vain opetuksesta vastaaviin henkilöihin. Tutkitavan asian, opettajien työtyytyväisyyden, kannalta rajausta opettajiin on tarkoituksenmukainen, sillä tutkimuksessa haluttiin selvittää juuri heidän kokemuksia ja käsityksiä. Opettajilla on kokonaisvaltainen näkemys ja tuntemus opetustyöstä sekä kyläkoulujen toiminnasta. Näin ollen esimerkiksi koulunkäynninohjaajia ja erityisopettajia ei ole otettu mukaan tutkimukseen. Tutkimusjoukkoa valitessa ja rajatessa oli myös oleellista, että jokaisella kohderyhmän henkilöllä oli kokemusta yhdysluokkaopetuksesta. Yhdysluokat ovat pienten kyläkoulujen yksi tunnuspiirre, ja ne ovat oleellisessa osassa opettajan työtä.

Haastatteluun osallistuneista informanteista käytetään peitenimiä henkilöllisyyden suojaamiseksi. Oheiseen taulukkoon on koottu tiedot informanteista.

Taulukko 2. informanttien työkokemus

	työvuodet opettajana/kyläkouluopettajana
Opettaja 1	10/9
Opettaja 2	17/17
Opettaja 3	17/6
Opettaja 4	20/11
Opettaja 5	16/16
Opettaja 6	21/17

4.3 Tutkimuksen aineiston hankinta

Tutkimusaineiston hankintaprosessi lähti liikkeelle yhteydenotoilla sähköpostitse koulujen rehtorille ja/tai apulaisjohtajille (liite 1). Viestissä kysyttiin kyseisen koulun opettajien haluk-

kuutta osallistua tutkimukseemme. Näiden vastausten pohjalta tutkijat tekivät päätöksen laajentaa koulujen määrää kolmeen, saaden kaksi opettajaa lisää haastatteluun.

Opettajien suostumusten jälkeen otettiin yhteyttä puhelimitse kyseisten kuntien perusopetuksen rehtoriin tutkimusluvan saamiseksi. Tutkimusluvaksi heidän osaltaan riitti käyty puhelin keskustelu. Asian varmistamiseksi yhteyttä otettiin myös kuntien sivistystoimenjohtajiin, joille käyty puhelinkeskustelu oli riittävä tutkimuslupa. Tutkimuslupien varmistumisen jälkeen sovittiin kyseisten koulujen apulaisjohtajien kanssa aikataulut haastatteluille.

Tutkimuksen aineiston hankinnassa päädyttiin käyttämään puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta, joten tutkijat kokivat teemahaastattelun vastaavan parhaiten tähän tarkoitukseen. Teemahaastattelu tuo esille ihmisten tulkinnat asiasta sekä asioille annettuja merkityksiä. Haastattelu mahdollistaa, että kysymyksiä voidaan vielä toistaa, tarkentaa ja selventää. Haastattelutilanteessa voidaan havainnoida myös esimerkiksi äänenpainoja ja –sävyjä, jotka voivat olla olennainen osa vastausta. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 73, 75.)

Puolistrukturoitu haastattelu rakentuu ennalta määritellyistä teemoista ja niihin liittyvistä tarkentavista kysymyksistä. Teemat muodostuvat tutkimuksen viitekehyksestä. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 75.) Tässä tutkimuksessa käytettyyn teemahaastatteluun sisältyi 21 kysymystä (liite 2).

Kysymykset jaoteltiin kolmeen teemaan: taustatiedot, käsitys työtyytyväisyydestä sekä sen rakentumisesta ja kyläkoulun vaikutus työtyytyväisyyteen. Haastattelukysymykset mietittiin huolellisesti etukäteen, jotta ne antavat tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Kysymyksillä pyrittiin saamaan monipuolinen ja laaja, mutta silti tutkimuskysymyksiin kohdistuva aineisto. Kysymykset haluttiin pitää selkeinä ja yksinkertaisina, jotta haastateltavat ymmärtäisivät ne samalla tavoin ja tarkoituksenmukaisesti.

Haastattelukysymysten toimivuutta testattiin esihaastattelun avulla. Esihaastattelussa haastateltiin esikoulunopettajaa. Tämä haastattelu ei päätynyt tutkimukseen mukaan, koska hän toimi päiväkodin puolella esiopettajana. Esihaastattelun jälkeen haastattelukysymyksiä muokattiin ja muotoiltiin niiden lopulliseen muotoon.

Ennen haastattelua tutustuttiin tarkemmin nauhurin käyttöön ja toimintaan sekä varmistettiin nauhoitusten tallentuminen oikeaan paikkaan. Haastattelut toteutettiin kolmen päivän aikana niin, että yhden koulun kaksi opettajaa haastateltiin saman päivän aikana. Kyseinen käytäntö oli sopivin ja toimivin sekä tutkijoiden että tutkittavien kannalta. Haastattelut toteutettiin helmikuussa 2013, opettajien kouluilla. Haastattelutilanne pyrittiin rauhoittamaan ja rentouttamaan niin, että se oli mahdollisimman luonnollinen tilanne ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Tutkijat suorittavat neljä haastattelua yhdessä. Kahdessa viimeisessä haastattelussa oli vain toinen paikalla aikataulullisista syistä. Yhdessä toteutetuissa haastatteluissa tutkijat saivat toisistaan tukea. Esimerkiksi toinen saattoi esittää täydentäviä kysymyksiä, jotka toisella ei välttämättä olisi tullut mieleen. Yksin tehdyt kaksi haastattelua oli hyvä jättää viimeisiksi, sillä haastattelutilanne oli tuolloin tutkijalle jo ennestään tuttu, ja huomiota pystyi kiinnittämään enemmän sisällöllisiin asioihin ja niiden tarkennukseen, kuin yleisiin käytänteisiin.

4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadullisille analyysille on ominaista, että aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Pelkät tilastolliset todennäköisyydet eivät riitä laadullisessa analyysissä. Yleensä aineistonhankintatavasta riippuen saatu aineisto on hyvin laaja ja moniaineksinen, mikä mahdollistaa sen, että sitä voidaan lähteä työstämään monella eri tavalla. Sisällönanalyysi on menetelmä, jota voidaan soveltaa kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 91; Alasuutari 2011, s. 38.) Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoidessa on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Aineistolähtöisessä analyysissä on taroituksena muodostaa tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu ohjaavat analyysiyksien valintaa. Nämä analyysiyksiköt eivät ole ennalta sovittuja tai harkittuja, sillä ne muodostuvat aineiston

pohjalta. Myöskään aikaisemmat havainnot, tiedot ja teoriat eivät saa vaikuttaa analyysin toteutukseen tai lopputuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 91.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään eli redusoidaan. Aineistosta etsitään tutkimusongelmien avulla ne asiat, jotka ovat kyseisen tutkimuksen kannalta olennaiset. Alkuperäisen tiedonydintä häiritsevät seikat suljetaan ulkopuolelle. Tutkimuksen kannalta oleellista tietoa ilmaisevat lauseet pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi, eli käännetään tutkijan kielelle. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 101.)

Taulukko 3. Esimerkki aineiston redusoinnista.

LITTEROITU ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
<i>sitte tuota ehkä se työtyytyväisyys on kyllä se sitten kun on sitä ammattitaitoa ja vuosia tehnyt niin on sellanen oma tai luottamus omaan tekemiseen useimmiten ja niin tavallaan ei hätkähdä kaikista asioista ja eikä stressaannu hirveästi</i>	tunne ja tieto omasta ammattitaidosta, joka on kehittynyt vuosien aikana vahva ammatillinen identiteetti.

Pelkistämisen jälkeen kyseiset ilmaisut ryhmitellään yhtäläisten ilmaisujen joukoksi. Tätä vaihetta kutsutaan aineiston klusteroinniksi. Tutkimusaineistossa samaa tarkoittavat ilmaisut laitetaan samaan kategoriaan, jolle annetaan sen sisältöä vastaava nimi. Kategorioiden muodostumista voivat ohjailla muun muassa ominaisuus, piirre tai käsitys. Luokittelussa aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät nivoutuvat yleisempiin käsitteisiin. Tätä vaihetta pidetään yhtenä analyysin kriittisimmistä vaiheista, sillä siinä tutkija päättää oman tulkintansa varassa, millä perusteilla eri ilmaisut kuuluvat samaan tai ne erotetaan eri kategorioihin. Luokittelu luo pohjan tutkimuksen perusrakenteelle ja antaa alustavia näkemyksiä tutkittavsta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 101, 110.)

Taulukko 4. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

LITTEROITU ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
<i>sitte tuota ehkä se työtyytyväisyys on kyllä se sitten kun on sitä ammattitaitoa ja vuosia tehnyt niin on sellanen oma tai luottamus omaan tekemiseen useimmiten ja niin tavallaan ei hätkähdä kaikista asioista ja eikä stressaannu hirveästi</i>	tunne ja tieto omasta ammat- titaidosta, joka on kehittynyt vuosien aikana vahva ammatillinen identi- teetti	Oman ammattitaidon tiedostaminen

Analyysin kolmannessa vaiheessa samansisältöiset kategoriat yhdistetään ja muodostetaan yläkategorioita. Tätä vaihetta kutsutaan abstrahoimiseksi. Myös näille kategorioille annetaan niiden sisältöä kuvaavat nimet. Kategorioita yhdistetään niin pitkälle kuin se aineiston sisällön puitteissa on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 111-112.)

Taulukko 5. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
tunne ja tieto omasta ammat- titaidosta, joka on kehittynyt vuosien aikana vahva ammatillinen identi- teetti	Oman ammattitaidon tiedostaminen	ammatti-identiteetti

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistellään, jolloin saadaan vastaus tutkimustehtävään. Analyysi perustuu tulkintaan sekä päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta siirrytään koko ajan kohti käsitteellisempää näkemystä siitä, mitä ollaan tutkimassa. Tutkimustuloksia avatessa tulisi tuoda esille luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisältö. Johtopäätöksiä tehdessä on pyrkimyksenä ymmärtää, mitä asiat merkitsevät tutkittaville. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 113.)

5 TUTKIMUSTULOKSIA

Tässä pääluvussa esittelemme tulokset tutkimuksestamme. Tutkimustulokset ovat jaoteltu tutkimuskysymysten mukaan ja kumpaakin tutkimuskysymystä käsitellään omina lukuina. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään tulokset: ”mistä tekijöistä työtyytyväisyys koostuu” - tutkimuskysymykseen. Toisessa alaluvussa tarkastellaan miten kyläkoulu vaikuttaa opettajien työtyytyväisyyteen. Tulokset ovat kirjoitettu ja analysoitu auki, ja niiden esittämisen tukena on käytetty lainauksia haastateltavilta opettajilta. Tulosten esittämisessä on käytetty suhdelukua kuvaamaan tutkimushenkilöiden määrää suhteutettuna koko tutkimusjoukkoon. Esimerkiksi (2/6) ilmaisee, että kaksi opettajaa kuudesta on tuonut kyseisen asian esille. Tutkimustulosten tarkastelemisessa on pyritty johdonmukaisuuteen ja selkeyteen, mikä tulisi olla tieteellisen tiedon esittämisen peruslähtökohta. (Aaltola, 2001, 14.)

5.1 Työtyytyväisyyden koostuminen

Tutkimuksessamme nousi työtyytyväisyyden rakentumisesta esiin ammatti-identiteetti, motivaatio, työn mielekkyys ja työympäristö. Näitä käsitteitä tarkastelemme yksityiskohtaisemmin alaluvuissa. Käsitteet ovat muodostettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin seurauksena. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys tukee saatuja tutkimustuloksia, ja niistä on pyritty löytämään samankaltaisuuksia.

5.1.1 Ammatti-identiteetti

Ammatillinen identiteetti oli tutkimuksen perusteella käsitystä siitä, millaiseksi opettajat kokiivat ammattinsa. Ammatti-identiteetti on tietoa ja tunnetta omasta ammattitaidosta, joka on kehittynyt vuosien myötä. Se myös vastaa kysymykseen, kuka minä olen tällä hetkellä (Beijaard & Meijer & Verloop, 2004). Kokemus korreloi ammatillista varmuutta ja opettajille on muodostunut käsitys, mikä on olennaista ammatissa (Almiala, 2008, s. 33; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 26–28; Rätty, 1987, s. 111, 128). Tutkimuksesta nousi esille, että varmuus on luottamusta omaan tekemiseen, ja työ pystytään hoitamaan vaikeuksista riippumatta. Vaikeudet eivät myöskään rasita ja stressaannuta opettajaa liikaa. Opettajan työnkuva on muodos-

tunut selkeäksi, ja siitä on karsiutunut ylimääräiset työtehtävät. Tämän kautta opettajalla on tietynlainen rutiini työhönsä.

”...sitte tuota ehkä se työtyytyväisyys on kyllä se sitten, kun on sitä ammattitaitoa ja vuosia tehnyt, niin on sellanen oma tai luottamus omaan tekemiseen useimmiten, ja niin tavallaan ei hätkähdä kaikista asioista ja eikä stressaanmu hirveästi”
(Opettaja 3)

Ammatillinen identiteetti on ymmärrystä työn inhimillisestä puolesta, jolloin opettaja tiedostaa sen, ettei jokaiseen asiaan työssään voi vaikuttaa. Opettaja tällöin ymmärtää ja hyväksyy sen, ettei opettaja ole syyllinen oppilaiden ongelmiin, vaikka yrittää parhaansa. Yksi haastateltava mainitseekin, että oppiminen on yksilöllistä, minkä vuoksi opettajan opetustavat, materiaalit ja menetelmät eivät toimi tietyn oppilaan kohdalla.

Haastateltavat (6/6) puhuvat myös ajanpuutteesta ja riittämättömyydestä, voiko oppilaiden erityisongelmiin paneutua tarpeeksi hyvin. Tämä kuvastaa osaltaan sitä, onko opettajan työtehokkuus hyvä, ja pystyykö hän vastaamaan oppilasaineksen haasteisiin. Toisin sanoen ammatilliseen identiteettiin vaikuttaa ympäristön odotukset opettajuudesta. Ympäristö olettaa opettajalta tiettyjä rooleja ja oletusarvoja. Työssään opettaja joutuu mukautumaan ja eläytymään useisiin eri rooleihin. (Almiala 2008, s. 35.) Nykyopetus tutkimuksen mukaan kaipaa myös virikkeellisyyttä, jotta oppilaat saataisiin motivoitua opetukseen.

”Pitää melkein niin kuin voltti heittää siinä edessä, siinä huomataan tai siis silleen, että niin.” (Opettaja 4)

Riittämättömyyden tunne voi näkyä myös opettajan tiedollisessa pohjassa, koska tietokoneet, älypuhelimet ja virtuaalisuus helpottavat oppilaiden tiedonhakua. Tämän vuoksi opettajan tieto tulisi olla faktuaalista ja ajan tasalla olevaa.

”Tulee niin hirveästi kaikkia virikkeitä ja jokaisella on suunnilleen kaikki tietokoneet kotona ja kaikkea tällaista.” (Opettaja 4)

Opettajaksi kasvaminen on prosessi, jossa tulee tietoisemmaksi omasta persoonallisesta identiteetistään. Keskeistä on myös prosessin jatkuvuus, ja että se muuttuu jatkuvasti. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 26–28; Niikko, 1998, s. 86.) Opettajan kehittymisen kannalta on tärkeää, kuinka opettaja reagoi kasvusta johtuviin muutoksiin ja uusiin haasteisiin. Elämäkokemus säätelee muutoksia ja niiden reagoititapoja. (Niikko, 1998, s. 86; Laine, 2004, s. 52–54.)

Opettajan ammatillinen identiteetti muokkautuu kaikkien kohdattujen käsitysten ja näkemysten pohjalta. Se ei ole ikinä vakaa itsenäinen kokonaisuus, vaan se on monimutkainen ja dynaaminen tasapainotila. Siinä ammatillinen minäkuva on tasapainossa opettajan erilaisten roolien kanssa. (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004.)

5.1.2 Motivaatio

Motivaatio-käsite on tiivistetty opettajien puheesta. Tutkimuksen ja teorian perusteella se on tärkeä kategorinen käsite, jolla on yhteys opettajien työtyytyväisyyteen (Dinham et al., 2001; Weiss 1999). Motivaatio on laajempi kokonaisuus, johon liittyivät seuraavat tekijät: työstä saatu palkkio ja tuen saaminen.

Opettajien puheesta nousi esille, että työstä saatu palkkio on paljon muutakin kuin rahaa. Tärkeimpinä asioina palkkion kannalta ovat onnistumisen kokemukset työssä ja positiivinen palaute. Opettajat kokivat merkitykselliseksi, että he saavat lapset motivoitumaan opetettavaan aiheeseen, koska lapset antavat suoraa palautetta työstä ja sen onnistumisesta. (Dinham et al., 2001.) Opettajat halusivat onnistua professionaalisesti ja saada onnistumisen kokemuksia.

”...mutta joskus se on niinku silleen, että lapset ovat aika suoria, että ne näyttää että plää, kun oikein silleen että taas että tylsää --- ja tietenki se että saa positiivista palautetta” (Opettaja 4)

”Hmm no työtyytyväisyys, ainakin se, että kokisin että niinkun että että tuota siinä ryhmässä onnistuis niinku ammatillisesti.” (Opettaja 5)

Vanhempien palaute koettiin myös positiiviseksi ja yksi opettaja mainitsi, että saatu palaute otetaan henkilökohtaisesti.

”...kaikki mikä tulee niin kuin positiivisena niin sen mä otan henkilökohtaisesti. Varsinkin vielä niin kuin vielä joku vanhemmista joskus sanoo vielä, niin se aina sitten plussaa.” (Opettaja 4)

Lähtökohtaisesti palkka vaikuttaa työtyytyväisyyteen ja työntekijän motivaatioon. Kiistanalaista on kuitenkin, vaikuttaako palkka positiivisesti vai negatiivisesti koettuun työtyytyväisyyteen tai työmotivaatioon (Weiss, 1999). Vaikka saatu palkkio olisi muutakin kuin rahaa, koetaan opettajan työmäärä ja siitä saatu palkka vähäiseksi.

”Ja tota rahakin olisi kiva, että sitä tulis, ei sitä tässä meidän tapauksessa kovin paljon tuu kun on pieni koulu ja opetustunteja on sen verran vähä.” (Opettaja 2)

Onnistumisen kokemuksiin liittyi tunne siitä, että omalla työllä saavutetaan suurempia koulun tavoitteita ja luokkaan asetettuja tavoitteita.

”...koulu pystyy saavuttaa tavoitteet. Sitte taas henkilökohtaisesti oman luokan kanssa ne tavoitteet, että oppilailla on turvallinen olo ja tulokset saavutetaan, ja on niin kuin hyvä henki luokassa ja koko koulussa.” (Opettaja 3)

Motivaation kannalta oleellisimmaksi asiaksi muodostui tuen saaminen, johon haastatteluissa viitattiin monta kertaa. Opettajille oli tärkeää, että he saivat erilaisia tuen muotoja työhönsä. Tutkimuksesta tiivistyi esille seuraavia käsitteitä: kollegiaalinen vertaistuki, vanhempien merkitys, avustajaresurssi ja ulkopuoliset tukiverkostot, mitkä koettiin vaikuttavan työtyytyväisyy-

teen. Tämä tukee myös Dinham ja Scottin (1998) teoriaa koulun liittyvistä tekijöistä opettajien motivaation kannalta.

Kollegiaalinen vertaistuki on haastattelun perusteella yhdessä suunnittelemista ja erilaisten oppilastapausten läpikäymistä. Ylipääntänsä asioista puhuminen ja kokemusten vertaileminen ovat merkityksellisiä motivaatiota ajatellen.

”Välillä niinku suunnitellaan ja joo kyllä sitä kaipaa, ja sitte ku tuota niin niin on joku semmonen asia, joka mietityttää, pohdituttaa et mitä tuon lapsen kans tekis, et mikäköhän tuolla mahtaa olla, niin sitte että ois hyvä” (Opettaja 4)

Erityisopettajan, esikouluopettajan ja rinnakkaisluokan opettajan merkitys oli opettajan työssä suuri, josta seuraava opettaja kertoo näin:

”Niin no kyllä mä ite oon aina kaivannu sitä, että ois se hirveän kiva jos ois toinen alkuopettaja esimerkiks että pystyis niinku...tietysti pystyy kollegoiden kans, mutta sit ne ei välttämättä oo niinku aina jos on opettanu vaan isompia luokkia niin sit ne asiat ei oo niin tuttuja. Mutta näinä vuosina kun mulla nyt on osittain sit käyny sit tämä esikoulunopettaja täällä opettamas niitä esikoululaisia, niin se on ollu mulle semmonen tärkeä. Ja sit tietenki myös kiertävä erityisopettaja on hirveän tärkeä tuki mun työssä sitte just sen takia, kun ei oo toista alkuopettajaa, että jonka kans vois sitte miettiä niitä asioita.” (Opettaja 1)

Vanhempien merkitys positiivisena tai negatiivisena asiana koettiin vaikuttavaksi tekijäksi, koska vanhemmat ovat suuri haaste opettajan työssä. Haastateltaville oli tärkeää, kuinka vanhemmat ottivat opettajat vastaan ja kritisoivatko he opettajien työtä. Vanhempien vaatimukset ja niiden taso vaikuttivat myös työn luonteeseen.

”Ja tietenkin sitte työtyytyväisyyttä on myös se, että miten vanhemmat ottaa vastaan, että jos kauheasti tulis kritiikkiä niin se olis aika raskasta.” (Opettaja 4)

”...kaikkein haastavimmat tilanteet ja raskaimmat on vanhempien kanssa --- Kuinka sitä sanotaan, että vanhempien vaatimustaso tai semmonen mitä vanhemmat niin kuin. Että aina on ollut semmosia tavallaan opettajalla, että vaikka sulla on 20 oppilasta, niin ei tarvi olla siellä kun yksi, jolla on vaikeat vanhemmat” (Opettaja 3)

Olelliseksi tuen muodoksi koettiin se, että vanhemmat tukevat työtä, luottavat opettajaan ja ovat muutenkin koulun toiminnassa mukana. Opettajalle oli tärkeää, että yhteistyö vanhempien kanssa on sujuvaa. Yhteistyön sujuvuutta auttoi vanhempien tunteminen.

”...sitten tuota se yhteistyö muitten niinkun aikuisten kanssa pelaa ja vanhempien kanssa, sitä pitää tärkeänä (Opettaja 4)

”Ja tuota sitten, kun vanhemmat tulee aika tutuiks ja tietää vähän niinkun tavallaan tai oppii tuntemaan niin sehän auttaa siinä työssä” (Opettaja 5)

Kollegiaalisen vertaistuen ja vanhempien tuen lisäksi opettajat kaipasivat konkreettista avustajaresurssia. Nykypäivänä avustajien tarve on suuri, riippuen luokkien oppilasaineksesta. Avustajaresurssi oli tärkeä tuen muoto ja melkein kaikissa luokissa oli avustaja. Sen merkitys näkyi haastateltavien opettajien puheessa.

”...mitä sitten joinakin vuosina on kaivannu niin on nimenomaan se avustajaresurssi että, että se on aika tärkeä, varsinkin tuossa nollaykköskakkosluokassa.” (Opettaja 1)

”...avustajatarve aika niinku tärkeää, että meillähän on se tilanne, esimerkiksi liikuntakerhossa jos joku opettaja, jos joku puuttuu, niin sillonhan meillä on katastrofi, jos joku tulee joku sairastapaus tai joku niin meidän pitää niinku valvoa” (Opettaja 3)

Ulkopuolisella tukiverkostolla oli oma merkityksensä opettajien jokapäiväiseen työhön. Ympäriöivän yhteisön merkitys ja sieltä saatavat resurssit olivat tärkeitä. Ulkopuoliset tahot helpottivat opettajan työtä ja erikoisosaamista. Mitä tietotaitoa opettajalla ei ole, saadaan siihen apua ulkopuolisilta tahoilta. Esimerkiksi pesäpalloseuroilta voidaan pyytää apua opetuksen järjestämiseen. Yksi haastateltava (1/6) myös mainitsi, että ulkopuolisen tukiverkoston hallitsemisessa oli omat haasteensa.

5.1.3 Työn mielekkyys

Työn mielekkyys käsitteenä on kuvausta opettajan työn luonteesta ja siitä, millaiseksi se on muodostunut vuosien varrella. Se on myös näkemystä ja vertailua ammatin eri puolista, ja sitä millaiseksi opettajat kokevat ammattistatuksensa. Työn mielekkyys käsitteenä on muodostettu kuuden haastattelun pohjalta, minkä alakäsitteiksi liitettiin: ammatin arvostus, työn monipuolisuus, työyhteisön merkitys, työn jatkuvuus ja vaikutusmahdollisuudet.

Opettajat (6/6) puhuivat paljon työn mielenkiintoisuudesta ja siitä, kuinka tärkeää on tehdä parhaansa. Mielekäs ammatti on kiinnostava, haastava ja siinä pitää olla vaihtelevuutta. Tutkittavat myös mainitsivat, että työstä pitää nauttia ja se pitää henkilön vireänä. Työssä tulisi viihtyä, eikä se saisi olla liian stressaavaa ja ahdistavaa. Yksi opettajista (1/6) sanoi, että hänelle on tärkeää saada työskennellä lasten kanssa ja opettajan työ oli alkuperäinen toiveammatti.

”...työtyytyväisyys on justiin sitä, että on mielenkiintoinen haastava työ, jossa ei kyllästy eikä ahdistu.” (Opettaja 3)

”...lapset on sillätavalla rakkaita, haluan lasten kanssa tehdä työtä” (Opettaja 6)

Parhaansa tekemisellä tarkoitetaan tunnetta ja kokemusta siitä, että on antanut oman panoksensa työhön. Sitä kautta omaan opettamiseen ja työhön tulisi olla tyytyväinen.

”...sää koet, että sä olet tehnyt sen homman niin hyvin kuin sä olet osannut. Niin eikö silloin pitäisi olla siihen tyytyväinen.” (Opettaja 4)

Tutkimuksesta nousi esille, että ammatin arvostus koulun ulkopuolella on opettajille mielekäs-tä. Dinham & Scott (1998) ovat teoriassaan määritelleet tämän kuuluvan tärkeäksi asiaksi koulun ulkopuolisiin tekijöihin, mitkä vaikuttavat työtyytyväisyyteen. Vanhempien ja yhteisön arvostus oli tärkeä asia, mikä motivoi opettajaa. Toisaalta yhteiskunnan päätökset ja kunnan resurssit saattoivat vaikuttaa negatiivisesti opettajan työhön, koska esimerkiksi koulun rahalli-nen tuki on aina kuntakohtainen. Yksi opettaja (1/6) toivoi, ettei yhteiskunnan päättäjät ajatte-lisi kouluun liittyviä asioita niin tuotannollisesti. Lisäksi opettajat antoivat painoarvoa sille, että kunnan eri koulut olivat tasa-arvoisessa asemassa keskenään.

”...sellasessa hyvässä valossa, että meitä niinku kylällä arvostetaan, että me ol-laan niin kun vähän vanhanajan kansankynttilöitä” (Opettaja 6)

”...rahan säästö ei vie siihen, että kaikki lyödään vaan sen takia samaan isoon kouluun, et siinä säästetään pikkusen euroja” (Opettaja 3)

Jokaiselle haastateltavalle opettajalle (6/6) oli merkityksellistä, että työ on monipuolista. Työn mielekkyyden kannalta se nousi laajimmaksi alakäsitteeksi runsaiden viittausten perusteella. Opettajien puheesta nousi esille usein, että vaihtelevuus, joustavuus ja haasteellisuus ovat oleellisia asioita työtä tehdessä. Opettajan työn mukavuus piili yhden opettajan mukaan juuri sen vaihtelevuudessa, ja jokainen viikko, päivä ja tunti ovat erilaisia, vaikka niitä tarkasti suunnittelisi. Toinen opettaja puolestaan korosti, että opettajien tulisi tiedostaa, kuinka kaikki suunnitelmat ja opetusmenetelmät eivät toimi välttämättä kaikilla oppilailla. Opettaja ei kykene vaikuttamaan jokaiseen asiaan, eikä hänen pitäisi tuntea siitä syyllisyyttä.

”Kun se materiaali ei siellä välttämättä aina toimi, niin kuin mä olen suunnitel-lut, niin sitten osaan niin kuin esimerkiksi osaa ajatella silleen, että se ei ole ta-vallaan mun syy, että joku ei toimi tai mene niin kuin joku ei opi tai jotenkin täl-lälailla.” (Opettaja 4)

Työhön tarvitaan joustavuutta, koska tilanteet ja oppilaat ovat kirjavina. Opetettavat asiat ovat määritelty tietysti opetussuunnitelmassa, mutta metodit ja aikataulu ovat vapaita. Työn laaja vaihtelevuus on osaksi sitä, että opettaja voi muuttaa opetustyyliä ja lähestymistapaa kesken kaiken.

”...aikataulu ja se on aika joustavaa, pystyy niin kuin sillä lailla että miten on niiden oppilaiden kanssa, mikä on sen asian kanssa paras” (Opettaja 4)

Haasteellisuus voidaan nähdä myös negatiiviseksi puoleksi. Kaksi opettajaa (2/6) mainitsivat, että opettajan työ on muuttunut vuosien varrella haastavammaksi, koska oppilasaines on muuttunut. Työrauhaongelmat ovat lisääntyneet ja lapset ovat rohkeampia kuin ennen. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat joutuvat miettimään opettamisen ohella muitakin asioita ryhmän kannalta. Nykyään myös oppilaat sekä heidän vanhemmat ovat vaativampia, ja opettaja joutuu yhä enemmän muokkaamaan opetustaan vaatimuksia vastaaviksi.

Opettajan työn luonteeseen kuuluu tietynlaiset vaikutusmahdollisuudet muokata opettamista oman näköiseksi interaktioksi. Kyläkoulun opetustyössä on suuri toteuttamisen ja suunnittelamisen vapaus, mitä opettajat pitivät erityisen tärkeänä, koska työssä sai vapaasti kokeilla erilaisia työtapoja. Työtä sai siis suunnitella ja toteuttaa kuin parhaaksi katsoi, sillä ulkopuoliset henkilöt eivät kontrolloi ja valvo sitä. Se tekee työstä itsenäistä, mille haastateltavat antoivat paljon painoarvoa. Toteutuksen vapaus näky myös työympäristössä, jota pystytään rakentamaan haluamansa tavalla. Opettajien mielestä oman näköinen työympäristö toi työhön lisää viihtyvyyttä, mikä edisti työn mielekkyyttä. Tutkimuksen perusteella vaikutusmahdollisuudet ja työn joustavuus olivat oleellisia asioita opettajille, jolloin työ on mieluisempaa.

”...mä rakastan kun mulla on oma tonttini ja mä saan hoitaa sen alkuopetuspuolen just niin kun mä sen katson parhaaksi” (Opettaja 6)

”...niin sä pystyt järjestämään tavallaan sitä sun ympäristöäkin sellaseks missä sä ite viihdyt.” (Opettaja 1)

Yksi opettajista (1/6) mainitsi työn luonteesta, että se mahdollistaa työssä kehittymisen. Se synnytti opettajassa uutta ja piti hänet vireänä.

”...mitähän muuta vielä, se synnyttää mussa jotain semmosta uutta ja pysyy vireänä” (Opettaja 6)

Työn monipuolisuuteen liittyi myös oppilasaineksen ryhmädynamiikka ja ryhmäkoko. Vaihtelevat ryhmäkoot vaikuttivat opettajien työhön, ja sopivassa ryhmässä oppilaantuntemus oli kokonaisvaltaisempaa. Opettajat suosivat pienempiä ryhmiä, koska niiden kanssa oli helpompi organisoida ja toteuttaa opetusta. Opetusta pystyi eriyttämään paremmin ja jokaiselle oli mahdollista antaa enemmän aikaa. Haastateltavien mukaan oppilasmäärän vähäisyys vaikutti suoraan työrauhaan.

”...yks kyllä se työtyytyväisyyteen vaikuttava tekijä on se, että se oppilasmäärä ei oo siellä koulussa niin kauhea, että sä tunnet joka oppilaan ja tiedät ihan tuonne kuudenteen asti” (Opettaja 5)

Työn jatkuvuus on aina kyseenalainen asia riippuen opettajien viroista ja koulujen asemasta. Joitain kouluja lakkautetaan oppilasmäärän vähäisyyden, matkojen tai rahan takia.

”...epävarmuus on siitä työstä aina niinku mulla kun mä en oo koskaan tiennyt oikeastaan missä mä oon seuraavana syksynä” (Opettaja 5)

”Mä oon nyt aika monta vuotta ollut täällä tuota xxxxxxxx et esimerkiks tää kylä on tullu niin tutuks ja vanhemmat että on helppo olla töissä.” (Opettaja 5)

Työtyytyväisyyteen vaikutti positiivisesti, ettei oma ammatti ole uhattuna. Jokainen haastateltava mietti omaa tulevaisuuttaan, ja epätietoisuus oli epämurkavaa työntekijästä riippumatta. Pitkäaikaiset työskentelymahdollisuudet opettajan työssä tuovat turvaa ja se helpottaa työtä, koska ympäristö ja vanhemmat ovat tuttuja.

5.1.4 Työympäristö

Työympäristö vaikuttaa eri tavoin työtyytyväisyyteen ja työn tekemiseen. Konkreettinen työympäristö voi opettajien mukaan rauhoittaa koulun ilmapiiriä ja helpottaa opettamista. Viihtyvä työympäristö motivoi opettajia, ja se antaa erilaisia mahdollisuuksia työn toteuttamiseen. Koulun resursseilla on myös oma merkityksensä työympäristöön. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että heillä oli riittävät resurssit ja tilat opetuksen toteuttamiseen, vaikka rahatilanne kunnissa ei ole niin hyvä. Jotkut opettajista antoivat ymmärtää, että heillä ei ole kaikkia uusimpia välineitä koululla, mutta se ei haittaa heidän työtään. Jo aiemmin mainittu avustajaresurssi on tärkein asia, mitä opettajat kaipaavat opetuksen rinnalle.

Työympäristöstä voidaan erotella myös sen sosiaalinen puoli, millä on merkittävä vaikutus työtyytyväisyyteen. Tutkimuksen perusteella työyhteisö oli merkittävä osa opettajien työtyytyväisyyttä. Haastateltavat kokivat, että yhteistyön tekeminen oli tärkeä tekijä työyhteisössä. Heidän mielestään työyhteisön jokaisen jäsenen panos edesauttoi koulun arkea ja rakensi hyvää henkeä koululle. Toimiva työyhteisö oli haastateltavien mukaan sitä, että kaikki tulivat toimeen keskenään, ja työyhteisössä vallitsi hyvä tiimihenki. Kaivolan mukaan (2003, 142–143) nousee samanlaisia tekijöitä, mitä tutkimustuloksemme tuovat esille.

”...et mää saan tosi paljon voimaa siitä et se työyhteisö on niinkun, se henkilökunta pelaa yhteen ja ja se helpottaa sitä työtä, et sitä arvostaa.” (Opettaja 5)

”Ja kaikki vähän auttaa siinä suunnittelussa ja neuvoa toisiaan.” (Opettaja 2)

Opettajat mainitsivat, kuinka toimivat henkilökemiat edesauttoivat yhteistyön tekemistä. Samanhenkisyys auttoi yhteisten asioiden sopimisessa, ja työyhteisössä oli tällöin helpompi joustaa. Jos henkilökemiat eivät toimisi työpaikalla, se koettaisiin merkittävänä rasitteena opettajien mukaan. Henkilökemioiden toimimattomuus vaikeuttaa työn tekemistä, ja yksi haastateltavista kertoi, että siinä tilanteessa opettaja voi tuntea itsensä yksinäiseksi, jos toimivaan yhteistyöhön ei olisi mahdollisuutta. (Kaivola, 2003, s. 21, 25.)

”...sitten kun ne sopii yhteen, ni se on kauheen helppoa se yhteistyö.” (Opettaja 3)

Toimivan työyhteisön kannalta oli tärkeää, että koululla oli avoin ilmapiiri. Opettajat kaipaavat sitä, että työkavereiden kanssa pystyi puhumaan suoraan myös vaikeista asioista. Tämä tukee myös Kaivolan (2003, s. 22, 82, 145) käsitystä toimivasta työyhteisöstä. Opettajien mukaan tällainen toimintatapa auttoi vaikeuksien läpikäymistä, ja asioihin on mahdollista puuttua ajoissa.

”No ajattelin just et avoin ilmapiiri ja suorapuheisuus, ettei jää mitään selän taakse sitte eikä, ja puhutaan suoraan asiat ja mietitään yhdessä ja pystytään yhdessä suunnittelemaan sitä toimintaa” (Opettaja 2)

Opettajista oli merkityksellistä, että työyhteisössä jokainen tuntee toisensa, mikä helpotti keskustelua koulun sisällä. Muiden opettajien oppilaantuntemus ja kokemusten jakaminen auttoi vaikeiden tapauksien hallitsemista. Se antoi myös perspektiiviä oppilasainekseen.

”On niinku kaverit, jotka on sitten tavallaan on opettanut niitä nolla-ykkös-kakosluokasta asti. Ne on opettanut ja tuntee ja tietää ne oppilaat. Se auttaa paljon.” (Opettaja 3)

”...meillä on kiva, hyvä henki tässä tämmönen, että työntekijät on myös ystäviä, hyviä ystäviä samalla” (Opettaja 6)

Työkavereista voi muodostua hyviä ystäviä työn ohella, mikä tekee ilmapiirin avoimemmaksi. Ystävyys helpottaa asioiden sopimista ja työparityöskentely voi toimia suhteellisesti paremmin. Haastateltavista opettajista kaksi (2/6) kertoi olevansa hyviä ystäviä keskenään myös työn ulkopuolella.

5.2 Kyläkoulun vaikutus työtyytyväisyyteen

Seuraavissa alaluvuissa tuodaan esille, kuinka kyläkoulut vaikuttavat opettajiin ja heidän työtyytyväisyyteen. Tutkimuksesta nousi esille seuraavat käsitteet: työyhteisö, kyläkoulujen toi-

mintaa, kyläkouluympäristö, kyläkoulujen muutokset, yhdysluokat sekä tuen saaminen. Teoreettinen viitekehys tukee myös tässä kohdassa tutkimustulosten ymmärtämistä.

5.2.1 Työyhteisö

Tutkimuksestamme kävi ilmi, että jokainen haastattelemamme opettaja kokee kyläkoulun parantavan työtyytyväisyyttä. Seuraavassa tarkastelemme kyläkoulujen erityispiirteitä, joilla tutkimuksemme mukaan on vaikutusta opettajien työtyytyväisyyteen.

Jokainen tutkimukseen osallistunut henkilö (6/6) nosti esille työyhteisön vaikutuksen työtyytyväisyyteen, mikä erityisesti pienissä kyläkouluissa korostuu. Kyläkoulujen työyhteisölle on ominaista muun muassa henkilöstön pieni määrä. Sen vaikutuksesta toiminta on tiivistä ja jokainen työyhteisön jäsen tuntee hyvin toisensa, mikä edesauttaa myös avoimen ilmapiirin luomista. Kuten aiemmin mainitsimme, opettajat kokevat tärkeänä voivansa puhua keskenään vaikeista sekä myös hyvistä asioista. (Kaivola, 2003, s. 22, 82, 145.) Pieni henkilömäärä luo myös paremmin niin sanottua ”me henkeä” ja yhteisöllisyyttä.

”että pienellä koululla on paljon tärkeämpi vielä se henkilökunta, koska sulla on vaan kaksi tai kolme ihmistä joiden kanssa sä olet koko ajan tekemisissä” (Opettaja 3)

Toimivat henkilökemiat ovat avainasemassa työyhteisön toimivuuden sekä siellä viihtymisen kannalta. Viisi kuudesta (5/6) opettajasta toi esille, kuinka tärkeää on, että työkaverit tulevat keskenään hyvin toimeen. Tämä vaikuttaa olennaisesti sujuvaan yhteistyöhön sekä – toimintaan. Pienessä työyhteisössä voi tuntea olonsa yksinäiseksi, jos ei tule toimeen työkavereiden kanssa. Toimivat henkilökemiat estävät myös erinäisten kuppikuntien syntymistä työyhteisön sisälle, mikä vaikuttaa työyhteisön ilmapiiriin.

”...jos ei tulla toimeen keskenään ja sitten on kauhean vaikea jos on vaan kaksi kolme opettajaa ja sitten pitäis yhdessä toimia” (Opettaja 1)

”Vieläkin aattelen sen että siinä vois tulla semmosia kuppikuntia jos ois isompi määrä. Kaikki ei välttämättä tuntis toisia niin hyvin” (Opettaja 1)

Neljä kuudesta (4/6) opettajasta mainitsi, että yhteistyön tekeminen työyhteisön jäsenten kanssa on tärkeää ja vaikuttaa myös työtyytyväisyyteen. Pienillä kouluilla toimintaa suunnitellaan sekä toteutetaan paljon yhdessä. Toisilta saatu apu ja neuvot helpottavat työtä, ja siinä jaksamista. Yhteistyön tekeminen korostuu pienellä koululla myös sen vuoksi, että kollegoiden määrä on melko pieni. Pienen työyhteisön etuna nähdään, että toimintaa pystytään muokkaamaan joustavasti nopeallakin aikavälillä. Yhteistyötä tehdään paljon myös eri luokkien välillä, mikä on mieluista usein myös oppilaillekin. Opettajantyö pienessä kyläkoulussa koetaan hienoksi vapaampana, mikä vaikuttaa myönteisesti työtyytyväisyyteen. Tämä tukee Korpisen (2010, s. 25) erottelemia tekijöitä kyläkoulun yhteisöllisyyttä.

”Nyt on kaks opettajaa, niin me pystytään ihan tälläin keskenään sopimaan asioista tosi nopealla, lyhyellä varoituksellakin. Että huomattavasti semmosta vapaampaa” (Opettaja 6)

Työtyytyväisyyden rakentumisessa koetaan yhtenä tärkeänä osana se, miten paljon itse pystyy vaikuttamaan omaan työhönsä. Tutkimuksestamme käy ilmi, että haastatellut opettajat kokivat, että pienellä koululla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä. Neljä kuudesta (4/6) opettajasta nosti esille, että pienemmässä koulussa itse pääsee paljon vaikuttamaan päätösten teossa, sillä se kuuluu olennaisena osana työhön. Yksi haastateltavista otti esille myös sen, että pienemmällä koululla yhteisten sääntöjen sopiminen ja hallitseminen on helpompaa. Päätöksiä tehdään usein yhdessä, jolloin huomioidaan kaikkien mielipide tasapuolisesti. Päätöksenteon ohella pienessä koulussa pääsee toteuttamaan omia visioita koulun kehittämisestä.

5.2.2 Kyläkoulujen toiminta

Kyläkouluopettajien työnkuvaan kuuluu opetustyön ohella myös erilaista lisätyötä, mikä kuormittaa työtaakkaa entisestään. Pienellä koululla opettaja joutuu suunnittelemaan ja hoitamaan paljon sellaisia asioita, jotka isommilla kouluilla ovat automaattisia. On tehtäviä, jotka

eivät tulisi muuten hoidettua, elleivät opettajat itse niitä hoida kyläkouluilla. Kilpeläisen väitöskirjassa (2010, s. 80–81) nousee samanlaisia tekijöitä, jotka koetaan haastavaksi kyläkouluissa. Tämä herättää myös kysymyksen, ovatko kuntien koulut tasa-arvoisessa asemassa? Opettajille koituvista ylimääräisistä töistä ainakin halutaan saada korvausta.

Kaksi kuudesta (2/6) opettajasta mainitsi apulaisjohtajan roolin tuovan opetustyöhön paljon lisätyötä. Se koetaan myös stressaavampana osuutena työssä. Yhdellä kouluista johtajuus on puolestaan jaettu kahden opettajan kesken, mikä on vähentänyt työn kuormitusta. Opettajat kuvailevat, että kyläkouluopettajan työ on paljolti erilaisten kokonaisuuksien hallintaa ja se sopii tietynlaisille ihmistyypeille. Joidenkin asioiden kanssa usein tuntee olevansa myös hie-
man yksin, kun ei ole välttämättä ketään keneltä kysyä apua.

*”mutta sitten kun on tämä apulaisjohtajuus tässä lisänä niin se vähän tuo sem-
mosta suurta lisää että se verottaa niin paljon voimavaroja kyllä.” (Opettaja 1)*

*”Tämähän on itseasiassa se stressaavampi osuus, on tavallaan se just tämä, kun
mä oon ekaa kertaa, kun pitää tehdä just tämmösiä hallinto ja peperitöitä, jotka
on niin kuin pakko tehdä ja hoitaa, että kyllä siihen tulee tällälailla vaatimus ja
muutenkin on vaativampaa tämä puoli.” (Opettaja 3)*

*”Että niissäkin asioissa on vaan sitten joutuu luottaa itseensä ja vaan niihin ketä
meitä täällä on, varmasti se on sellaista joutuu, ja kokonaisuuksien hallintaa.”
(Opettaja 4)*

Yhdysluokat kuuluvat olennaisena osana kyläkoulujen toimintaan. Yksi haastatelluista opetta-
jista nosti esille myös niiden tuoman lisätyön, mikä vaikuttaa omaan työtyytyväisyyteen. Yh-
dysluokkaopetus vaatii paljon organisointia ja hyvää etukäteissuunnitelmaa. Yksi yhdysluok-
kien kuormittavista tekijöistä on se, että ei ole sellaista oppimateriaalia, mikä vastaa mahdolli-
simman kokonaisvaltaisesti eri-ikäisten ja –tasoisten oppilaiden vaatimuksiin. Usein oppima-
teriaali on koottava itse. (Kilpeläinen, 2010.)

”ja siinä tulee mun mielestä se kaikista rankin, että esimerkiksi ypi siinä on kaikki eskari ykkönen kakkonen yhtä aikaa siinä niin, mun pitäis löytää sellasta opimateriaalia, joka sopis aina eri-ikäisille tavallaan, et toisille vähän vaativampaa, mutta samasta aiheesta, ja sen ettiminen ja leikkaaminen ja liimaaminen ja kopioitten ottaminen, niin siinä on aina iso työ, että kun ei oo suunniteltu vielä semmosta pakettia, että mitkään oppikirjan valmistajat ei tee sellasta missä on huomioitu että opetetaan kolmea ryhmää yhtä aikaa” (Opettaja 6)

Kyläkouluopettajat pitivät toiminnan joustavuutta olennaisena osana työtyytyväisyyden kannalta. Pienen oppilasmäärän ja henkilökunnan vuoksi suunnitelmia ja toimintaa pystyy muuttamaan usein nopealla tahdilla, eikä toiminta ole sidottu niin tiukasti suunnitelmiin. Suhteellisen pienet ryhmäkoot myös antavat erilaisia mahdollisuuksia järjestää ja toteuttaa opetusta, mitkä lisäävät oman työn mielekkyyttä. Pieni henkilökunta mahdollistaa puolestaan opetuksen toteutuksen juuri haluamallaan tavalla, kun ympärillä ei ole muita samaa luokkatasoa opettavia puuttumassa tai ohjailemassa sitä.

5.2.3 Kyläkouluympäristö

Työympäristöllä on olennainen merkitys siihen, kuinka hyvin työssä viihdytään ja kuinka tyytyväisiä kukin on omaan työhönsä. Työympäristön tulisi olla tarpeeksi virikkeellinen ja viihtyisä. Itse työtä tulisi saada tehdä tarkoituksenmukaisilla välineillä. Kyläkoulujen kohdalla huoli usein kohdistuu siihen, ovatko tilat ja välineet ajanmukaiset kehityksen kanssa. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat sitä mieltä, että heillä ja heidän kouluillaan on suhteellisen hyvät ja ajanmukaiset resurssit toteuttaa sekä kehittää opetusta.

”mut kyllä meillä nyt sitte ihan nää puitteet on että on ihan hyvät tilat, on liikuntasali, ja mulla on esimerkiksi videotykki ja documenttikamera luokassa ja tälläset välineet on niinku ihan ok että pystyy kyllä käyttämään niitä ja tietenkin tää ympäristö on, tässä on metsät ja pihat ja järvi ja niinku että ei nyt sen puolesta voi ainakaan enempää vaatia” (Opettaja 1)

Viisi kuudesta (5/6) opettajasta toi esille koulun sijainnin lähellä luonnon kanssa. Luonnonläheisyys koetaan merkittävänä seikkana. Se antaa opetukselle mahdollisuuksia sekä tarjoaa myös enemmän tilaa oppilaiden liikuntaharrastuksille, millä on mahdollisesti rauhoittava merkitys. Tämä tukee myös Kilpeläisen (2010, 78) väitöskirjan tutkimuksen tuloksia. Yksi opettajista (1/6) kuvailee kyläkoulun toimintaa rauhalliseksi, kun oppilasmäärä ei ole kovin suuri.

”Kyläkoulun ympäristö on just niin hyvä, että täällä on... tää rauhoittaa ilman muuta ja tekee paljon helpommaksi tän kun tässä on tuo metsä missä saa olla ja isot pihat, että se on sitä käytännöntyö on helpompaa,” (Opettaja 3)

”Sitten onhan tässä taas se, että luonto on ihan lähellä, tällaista, mitä ei ihan kaupungin keskustasta löydä, että mennäänpä, lähetään tästä koulun pihasta suunnistamaan tai lähdetäänpä hiihtoretkelle tai muuta.” (Opettaja 4)

Yksi opettajista (1/6) toi esille myös sen, että pienessä kyläkoulussa yksittäisen opettajan on helpompi muokata omaa työskentely-ympäristöään haluamakseen. Tämän vuoksi kyläkouluis- ta usein välittyikin kodinomaisuus.

”Joo ja se on ollu meillä molemmilla opettajilla niinku alunperinkin että tehään tästä semmonen ja ehkä tietysti kun me täällä ollaan kaikki naisia jotka täällä työskentelee, että matot lattiassa ja tästä on tullu semmonen viihtyisä, että tästä on tullu vähän semmonen kodinomainen. Ehkä meidän kasvatustyylikin on vähän semmonen samanlainen että vähän semmonen äidillinen” (Opettaja 6)

Ainut asia mihin kyläkouluissa kaivattiin lisää resursseja oli avustajien saatavuuteen sekä määrään. Etenkin yhdysluokissa avustajien merkitys korostuu entisestään. Jokainen kuudesta opettajasta toi esille kuitenkin sen, että avustajatilanne on huono koko kunnassa, eikä kohdistu pelkästään kyseisiin kouluihin.

5.2.4 Kyläkoulun muutokset

Oman työn pysyvyys sekä jatkuvuus vaikuttavat olennaisesti työtyytyväisyyteen. Kyläkouluja on uhannut lakkautukset sekä opettajamäärän supistaminen, pienenevien oppilasmäärien vuoksi (Purokuru, 1997). Tutkimuksemme kouluista yhteen on kohdistunut lakkautusuhka, ja koulu on ollut lakkautettuna jo hetken aikaa muutama vuosi sitten. Tutkimukseemme osallistuneet kyläkoulunopettajat nostivat näitä asioita myös esille. Epävarmuus työn jatkuvuudesta on stressaavaa sekä ahdistavaa.

”No kyllä se sillälailailla vaikuttaa kun sitä miettii niin sitä omaa työtä että onko sitä sitten jatkossa täällä vai onko jossain muualla vai ja tietenkä sitäkin sattuu että virkoja lakkautetaan.” (Opettaja 1)

Tutkimuksemme kolmesta koulusta, kahdella ollaan vähentämässä opettajien määrää lyhyen ajan sisällä. Suurin syy tähän on muutokset oppilasmäärässä pienempään suuntaan. Pienessä ja tiiviissä työyhteisössä muutokset näkyvät hyvin konkreettisesti. Pieni henkilökunta pienenee entisestään ja samalla menettää läheisen työkaverin.

”tietysti kun vuosikaudet on samojen ihmisten kanssa tehny töitä ja nyt eskariopettaja menetetään niin se tekee kipeää sekä henkisestikin että tuntuu muutinkin työpanoksessa” (Opettaja 2)

”No samallailailla voi sanoa että todella teen nyt surutyötä kun mä joudun täältä lähtemään, kun mä oon ollu tässä monta vuotta, niinku tää on ollu mun pääpaikka” (Opettaja 2)

Toisaalta yksi opettajista (1/6) nostaa esille sen, että muutos voidaan nähdä positiivisena voimavarana, joka antaa mahdollisuuksia rakentaa jotain uutta. Henkilökunnan pienentyminen ja siitä johtuvat muutokset työnkuvassa, pakottavat kehittämään omaa opetusta sekä työskentelemään.

”No aluks se tuntuu pahalta mutta sitte pitää vaan aatella se voimavarana ja miten sitä opetusta lähtee muuttamaan” (Opettaja 2)

Lakkautusuhan kohdistuminen omaan työpaikkaan lisää epävarmuutta työn jatkuvuudesta, ja siitä miten pitkälle nykyistä työtä kyetään suunnittelemaan. Olennaista on kuitenkin se, että oppilaille tulee antaa mahdollisimman hyvät puitteet ja välineet oppia, joista ei tulisi tinkiä lakkautusuhasta huolimatta. Epävarmuus vaikeuttaa resurssien käyttämisen suunnittelua, koska opettajat eivät tiedä mitä milloinkin on käytettävissä ja millaisella aikavälillä. Lakkautukseen liittyvät päätökset ovat myös sellaisia, joihin opettajat itse eivät voi vaikuttaa, niiden kanssa on vain tultava toimeen.

5.2.5 Yhdysluokat

Yhdysluokat ovat yleinen luokkamuoto kyläkouluissa. Useimmiten yhdistettynä on kaksi eri luokkatasoa, mutta myös kolmen sekä neljän luokan yhdistelmät ovat mahdollisia. Tutkimuksemme osallistuneilla opettajilla kolmella (3/6) oli kolme eri luokkatasoa, yhdellä neljä, yhdellä kaksi ja yhdellä yksi. Tutkimuksestamme kävi ilmi, että opettajat pitivät yhdysluokkaopetusta hyvänä asiana etenkin oppilaiden ja heidän oppimisen kannalta, mutta toisaalta kokivat sen itselle melko haastavaksi välillä. (Korpinen, 2010, s. 23; Peltonen, 2010, s. 110.) Monen eri luokkatason huomioiminen samanaikaisesti aiheuttaa opettajissa usein riittämättömyyden tunnetta.

”siis se on äänen puolesta rankkaa ja sit se on korvien puolesta rankkaa ja henkisesti rankkaa. Mutta sitten mä oon taas huomannu sen, että ne lapset opettaa toinen toistaan ihan älyttömästi, että mä huomaan monet asiat niin mun ei ees tarvi opettaa vaan ne oppii toinen toiseltaan esimerkin kautta” (Opettaja 6)

”Haastavaksi. Välillä vitsinä heitetty, kun kyllä meillä meinaa vähän persoonallisuus jakautua, "haha", semmoinen riittämättömyyden tunne on siinä, kun yrittää jakautua moneen asiaan” (Opettaja 4)

*”Nuo yhdysluokat on sellanen että mikä mun mielestä on niinku aliarvostettu juttu että mun mielestä niistä on tosi paljon niinku hyötyä oppilaille että kun siinä on eri ikäsiä ja että siinä sitte pystyy esimerkiksi tällästä niinku vuosiluokkiin si-
tomatonta opetusta niin halutessaan kyllä niin toteuttamaan että aika aika hel-
postikin tai se tulee tavallaan luonnostaankin osittain ja sitte se mallioppiminen
ja tällänen mikä mikä on kyllä ihan hyvä lisä opettajan työssä että” (Opettaja 1)*

Jokainen opettajista nosti esille sen, että kahden eri luokkatason yhdysluokat ovat toimivia ja hyödyllisiä, mutta laajemmat ovat jo haastavia. Etenkin yli kahden luokan yhdysluokissa opettajana tuntee itsensä välillä riittämättömäksi ja opetus sekä toiminta täytyy suunnitella etukäteen tarkasti. Tällöin myös oppilasmäärä luokassa on suurempi.

”Et yhdysluokkatyö onnistuu myös muuten, mutta tuo kolme-kutonen on kyllä aika haastava ja ilmeisesti nollayksiköinen on myös haastavaa” (Opettaja 3)

”No nyt mulle tuli tässä muutama vuosia kun on ollut eskarit vielä siinä mukana niin on se semmonen kauheen jakava että eihän siitä mihinkään pääse, että kolme eri ohjelmaa” (Opettaja 6)

”mutta jotenkin tuntuu että huomattavasti se on levottomampaa sitte kun se on se kolme luokkaa tai ryhmää siinä ja ja että pitää olla kyllä tarkat suunnitelmat että sä niinku saat sen päivän menemään” (Opettaja 5)

Kaksi opettajista (2/6) toi esille etenkin alkuopetuksen yhdysluokan haastavuuden, jossa on kolme eri luokkatasoa; esikoulu, 1.luokka ja 2.luokka. Näiden kolmen luokan oppilaiden osaaminen ja taidot ovat hyvin erilaisia keskenään. Tilanteeseen tuo lisää haastavuutta myös se, että esikoulun tulisi perustua paljon leikinomaiseen toimintaan, jossa valmistaudutaan vasta koulua varten. Kalaoja (2010, s. 103) puhuu myös oppisisältöjen epäloogisuudesta, mikä voidaan nähdä ongelmallisena aiheena yhdysluokkaopetuksessa.

”se esikoululaisten mukanaolo ja olo siinä koska jotenkin esikoulu on kuitenkin enemmän semmosta hoitotyypistä et siellä pitäis olla lepotaukoja ja sen tyyppistä. Se että ne tulee koululuokkaan osaksi niin se tarkoittaa että niillä on tosi koulunomaista se eskari. Ne hyvin jaksaa ja niistä tulee erittäin hyviä ykköskakkosia kun ne tavallaan valmennetaan niin ajoissa mutta onko se oikeesti sitä mitä ollaan” (Opettaja 6)

”Että siinä on niitä erilaisia oppijoita paljon että pitää revetä moneen eri puolelle ja sitten kun tulee esikoululaiset siihen” (Opettaja 2)

Tutkimuksestamme selvisi, että yhdysluokassa mahdollisuus eriyttää koetaan hieman eri tavalla opettajasta riippuen. Toisaalta yhdysluokka mahdollistaa hyvin eriyttämisen, kun oppilaita on eri tasoisia, mutta toisaalta se on haastavaa, koska opettajana täytyy entuudestaan suunnitella ja ottaa huomioon useamman eri luokka-asteen asiat. Opettajat mainitsivat, että eriyttäminen tulee oppilaille tutuksi, eivätkä he näe sitä mitenkään ihmeellisenä asiana, vaikka työskentelevätkin eri vaiheissa. Oppilaiden orientoituminen eriyttämiseen, tekee siitä todella helpon ja tehokkaan opetustavan.

”mutta pienempää porukkaa sä pystyt kuitenkin sit, antamaan niinku enemmän aikaa jokaiselle, niin sillälailla se helpottaa ja pystyy ehkä enemmän sitte, no silloin on ehkä vähän hankala se eriyttäminen just kun niitä on muutenki jo kolmea eri luokkatasoa mutta että pystyy kuitenkin sillä tavalla eriyttämään” (Opettaja 1)

”nyt mulla on aina vaan enemmän vuosien saatossa sellasia oppilaita jotka ei oo ykkösellä eikä kakkosella vaan ne on välivedessä että mä uitan niitä niin että ne saattaa mennä kakkosen matikkaa vaikka onkin ekaluokkalaisia tai eskarilainen käykin jo ekaluokan oppimäärää siellä tai kakkosta valutetaan vielä vähän ekaluokan puolelle että se on yhdysluokassa aivan saumattoman helppoa kun siellä ei tarvi nimetä että minkäluokkalainen sää oot vaan sää teet oman tasois-

tas tehtävää et siellä se on siis ihan niin helppoo kun vaan voi olla ryhmässä.”
(Opettaja 6)

Kaksi opettajista (2/6) otti kantaa myös siihen, kuinka yhdysluokissa ja ylipäätään kyläkouluissa on vaikeaa järjestää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus, sillä sen tulisi tapahtua osana muuta luokkatoimintaa.

”että jos sulla on vaikka joku ylivilkas oppilas siellä luokassa niin sehän tekee siitä aika raskasta kun mulla on 0-1-2 jo muutenkin niin sitte että se on niinku hankala järjestää” (Opettaja 1)

”kun se pienluokka purettiin, niin mulla ei tulla nyt kun se yksi oppilas, mutta käytännössä on aina ollut vähintään yksi sellainen oppilas, jolla on henkilökohmainen opetussuunnitelma ja joka on ikään kuin se viides-luokka siinä. Tarvii monissa jutuissa, käytännössä tarvii sen oman jutun.” (Opettaja 1)

Nämä opettajat huomauttavatkin, että avustajat ovat ensiarvoisen tärkeitä sekä lähes korvaamattomia yhdysluokassa. Erityisopettajaresurssin lisääminen kyläkouluissa on toivottavaa ja rajallista, koska se riippuu kunnan resursseista. Opettajat mainitsivat, että kaikki tukikeinot yhdysluokkaopetukseen ovat tervetulleita.

5.2.6 Tuen saaminen

Työtyytyväisyyden kannalta on tärkeää, kokeeko saavansa tukea työlleen ja pystyykö jakamaan siihen liittyviä asioita toisen henkilön kanssa. Kaikki tutkimushenkilöistämme kokivat, että tuen saaminen työssä lisää työtyytyväisyyttä. He toivat esille kollegiaalisen tuen, mutta myös erityisesti kyläkouluissa korostuvan ympäröivältä kyläyhteisöltä saadun tuen. Kyläkoulujen pienestä henkilöstömäärästä johtuen yhteistyötä tehdään jonkin verran ulkopuolisten tahojen kanssa, joka koetaan tärkeänä tukena omassa työssä.

Neljä kuudesta (4/6) kyläkouluopettajasta toi esille, että pienellä koululla kollegiaalinen tuki on erilaista verrattuna esimerkiksi isompiin kouluihin, eikä sitä välttämättä ole päivittäin saatavilla. Vaikka yhteistyö opettajien välillä on tiivistä sekä toimivaa, työhön kaivataan tukea etenkin samaa luokkatasoa opettavilta. Toisaalta yksi opettajista koki, että on hyvin persoonakohtaista, miten kollegoiden vähäisyyden kokee, ja miten asiaan on jo ehtinyt tottua. Omaa opetustyötä helpottaisi sekä tukisi, että opetusta voi suunnitella yhdessä sekä pystyy jakamaan ideoita molemmin puolin. Kiertävä erityisopettaja koetaan tärkeänä tukimuotona myös kyläkouluopettajien työssä.

”No se, että kun meitä on kaks, toinen on pienempi ja toinen isompien oppilaiden kanssa, että ei ole sellaista kollegaa tässä, joka niin kuin tekee samoja hommia kuin minä. Eli toisella opettajalla on ne pienet oppilaat, joten se on kumminkin vähän erilaista. Että ehkä joskus ei niin kuin voi tai kaipaa, vois niin kuin ideoita vaihtaa, tai tällaista.” (Opettaja 4)

Kollegoiden vähäisyyden vuoksi, kyläkouluilla korostuu entisestään avustajien saatavuus sekä tarve. Etenkin yhdysluokkaopetuksessa avustajalle on käyttöä, kun yhden luokan sisällä on useampi eri luokkataso ja oppilaat saattavat olla hyvin eritasoisia. Avustajapula näkyy koulun arjessa myös siinä, että muun muassa oppilaiden valvontatilanteita on välillä haastavaa järjestää. Kaikilla kolmella koululla oli tarvetta saada käyttöön enemmän avustajia. Avustajien vähäisyys ei kohdistunut kuitenkaan pelkästään näihin tutkimuskouluihin, sillä tilanne oli huono kaikissa kuntien kouluissa.

”jos joku opettaja, jos joku puuttuu, niin sillontan meillä on katastrofi, jos joku tulee joku sairastapaus tai joku niin meidän pitää niinku valvoa esimerkiksi mulla on samaan aikaan liikuntakerho, ja mun pitää viedä pienet eskarilaiset linja-autolle ja jättää ne keskenään tonne niin nehän on aika katastrofaalisia tilanteita niinku tosi riski tilanteita” (Opettaja 3)

Kaksi kuudesta (2/6) kyläkouluopettajasta kaipasi työhönsä enemmän tukea myös erityisopettajilta sekä terveydenhuollon ammattilaisilta. Niiden puute näkyy muun muassa siinä, että heille kohdistuvat tehtävät on opettajan itse hoidettava pienellä koululla. Ne tuovat varsinaiseen opettajien varsinaiseen työhön lisätyötä, josta suuremmilla kouluilla on vastuussa alan ammattilaiset.

”Niin, niin, että jos sitte taas toisaalta, entäs jos jonkun oppilaan kanssa tulee joku konflikti, emmä voikkaan sitten sanoa, että meeppä kuraattorille. Ei oo nyt vähiin aikoihin näkynyt. Tai terveydenhoitaja, jotka käyvät silloin tällöin” (Opettaja 4)

Toisaalta aktiivinen kylä voi korvata niitä palveluita, joita kunnalla ei ole tarjota pienille kyläkoululle.

”ja jos latuja tarvitaan niin tullaan vetämään ladut ja jos vinttiä pitää tyhjästä niin tullaan tyhjäämään. että on pelit ja vehkeet ja väkeä tulee että sillalailla” (Opettaja 2)

Tutkimuksestamme nousi esille selkeästi ympäröivän yhteisön positiivinen vaikutus kyläkouluopettajien työhön. Pienen kylän omalla koululla on keskeinen asema ja usein se koetaan eräänlaisena kylän keskuspaikkana. (Korpinen, 2010, s. 25.) Yksi kouluista poikkesi kuitenkin muista hieman, sillä siinä on yhdistettynä useamman pienemmän kylän oppilaat. Näin ollen koulua ei ympäröi yksi tiivis kyläyhteisö, kuten kahdessa muussa koulussa. Silti kaikki kuusi (6/6) opettajaa korostivat, että kyläkouluilla yhteistyö vanhempien ja kylän asukkaiden kanssa on tiiviimpää, ja että he ovat tärkeä sekä tukeva osa koulujen toimintaa.

”Kyllä se kylän merkitys on sillain tosi tärkeä, että se on tukena.” (Opettaja 3)

”Se on niinkun se on aivan älyttömän iso merkitys. Oonkin sanonut, että jos tämä kyläkoulu lakkaa niin sillan tämän kylän sydän sammuu, että tää on se sy-

dän. Tää on ihan selvästi ja sen koko kylä osottaa sillä, että mitä tahansa koulu järjestää niin tänne osallistutaan aktiivisesti ja niinkun kauhean myöntämielisesti vanhemmat osallistuu, tuovat, osallistuvat keräyksiin tai tämmösiin talkoisiin ja näkee, että kaikki haluaa sen kyläkoulun parasta kyllä.” (Opettaja 6)

Kaksi opettajista nosti esille myös sen, että kyläkouluissa opettajat ovat lähempänä kyläläisiä sekä vanhempia, jolloin heidät tuntee paremmin ja on myös helpompi käsitellä vaikeitakin asioita heidän kanssa. Toisaalta palautetta koulun toiminnasta saa myös herkemmin sekä suoremmin. Yksi opettajista (1/6) kokee välillä myös rasitteena sen, että kaikki tuntevat keskenään hyvin toisensa. Esimerkiksi jossakin oppilasta koskevassa ongelmatilanteessa, täytyy asiaa selvittää ja selittää koko suvun voimin.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta Jouni Tuomin ja Anneli Sarajärven (Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi, 2012, s. 134–137) teoksessa nostettujen totuuden koherenssiteorian, pragmaattisen totuusteorian ja konsensusukseen perustuvan totuusteorian mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että totuus on johdonmukainen, toimiva, hyödyllinen kokonaisuus, ja se on luotu yhteisymmärryksessä muiden ihmisten kanssa. Esimerkiksi työn mielekkyys käsitteenä on yleisesti tunnettu ja tutkittu termi, joka on ihmisten tietoisuudessa aistihavaintojen ja kokemusten kautta.

Tutkimuksen objektiivisuuden ja puolueettomuuden problematiikkaan vaikuttaa tutkijan ja tutkittavien kehyskertomus. Halusimme tutkijoina ottaa esille tutkittavien henkilöiden sukupuolen. Kaikki kohderyhmän ihmisistä olivat keski-ikäisiä naisia, jotka olivat työskennelleet jo monta vuotta opettajan ammatissa. Otos oli sinänsä hyvä, mutta homogeeninen ryhmä karsii luotettavuutta. Paikkakuntien miehet eivät suostuneet haastatteluihin. Lisäksi opettajien työvuodet variaabelina oli harkittu asia, emmekä haastatelleet noviisiopettajia. Noviisiopettajien haastatteleminen olisi voinut osaltaan nostaa luotettavuutta, mutta toisaalta viedä tutkimustuloksia sivu-urille. Tämän takia pidämme tätä kokonaisluotettavuuden kannalta järkevänä vaihtoehtona. (Hirsjärvi et al., 2002, s. 213–215; Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 134–137.)

Tutkimukseemme valikoitui yhteensä kuusi informanttia. Mielestämme määrä oli sopiva, sillä henkilöt jakautuivat kolmen eri koulun välille, eikä keskittynyt pelkästään vain yhteen tai kahteen kouluun. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että opettajat toivat esille samanlaisia asioita, vaikka he eivät kaikki työskennelleet samassa paikassa, ja jakaneet esimerkiksi samaa työyhteisöä. Fenomenografinen tutkimusmetodi tukee kohdejoukon suppeaa määrää, koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vain tietyn ryhmän kokemuksia ja käsityksiä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksella ei pyritä yleistettävään totuuteen. (Metsämuuronen, 2008, s. 34–35; Ahonen, 1994, s. 114–115.) Yleistettävyyden kannalta kuusi tai enemmän olisi ollut suhteellisesti samanveroinen, koska tarkastelun kohde ja otos peilaa vain tietyn ryhmän kokemusmaailmaa.

Tutkimuksen luotettavuutta pyrimme osoittamaan litteroidusta haastattelusta otettuja kommentteja. Etsimme parhaat kommentit, mitkä sopivat ja tukivat kategorioiden perusteltua luokittelamista. Tämä tekijät myös lisää tutkielman tulkinnanvaraisuutta, mutta pyrimme olemaan mahdollisimman neutraaleja, ja unohtamaan ennakkokäsityksemme aiheista. Ilman tulkinnanvaraisuutta tutkimuksen tekeminen olisi erittäin vaikeaa, ja se tekisi analyysistämme melkein mahdotonta. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 134–137.)

Haastattelujen ajankohdat ja paikkavalinnat olivat mielestämme otollisia, eikä niissä ollut puutteita tai tekijöitä, mitkä olisivat häirinneet tutkimusta. Opettajien työpaikat olivat tuttuja ympäristöjä, ja uskomme sen helpottaneen kysymyksiin vastaamista, koska ilmapiiri oli keskusteluissa hyvä. Haastattelujen kesto riippui henkilöiden puhetavasta ja puhenopeudesta, mutta niistä syntyi kokonaisvaltaisesti aika samanpituisia litteroituja.

Luotettavuuden arvioinnin tekee ongelmalliseksi, koska tutkijana olemme muokanneet käsitekategoriat raakamateriaalista, mitä työtä pro-gradu –tutkielman arvioitsija ei näe. Lisäksi teoriakokonaisuuteen perehtyminen tuo näkemystä erilaisten kategorioiden muodostamiseksi. Toisaalta voimme perustella käsitekategorioita koherenssiteorian avulla, koska siinä ymmärrettään, että väitteet ovat totuudenmukaisia, jos ne ovat yhtä pitäviä muiden väitteiden kanssa. Käsitteiden teoreettinen pohja tekee myös painoarvoa niiden totuudelle. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 134–137.) Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin haasteellisuus riippuu tulevien arvioitsijoiden näkökulmista, koska heillä ei ole välttämättä samanlaista näkemystä teoreettisesta aspektista.

Tutkimusta tehdessä olemme pyrkineet noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, joten sen pitäisi olla uskottava ja eettisesti korrekti. Olemme halunneet analysoida huolellisesti, rehellisesti ja tarkasti tutkimusaineistosta ja teoriasta nousseita käsitteitä ja osa-alueita, jotka niihin liittyvät. Erilaisia teorioita ja teoreetikoita on pyritty tarkastelemaan kriittisesti, ja kunnioittamaan heidän tutkimustyötään aihepiirin saralla. Tutkimusnäkökulma, metodi ja tiedonhankintastrategia myös noudattavat eettisesti kestäviä ja kvalitatiivisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ominaispiirteitä. Esimerkiksi fenomenografia ja sen lähtökohdista tehty teemahaastatte-

lu, pyrkii kuvaamaan työtyytyväisyyden ilmiötä moninaisesti sellaisenaan kuin tutkittavat henkilöt esittävät. Tutkimusmetodina fenomenografian käyttäminen on hyvin perusteltu myös luotettavuuden kannalta. Erityisesti tässä tapauksessa sen avulla voidaan kuvata opettajien tämänhetkistä kokemusmaailmaa sellaisessa muodossa kuin he sen käsittävät sillä hetkellä. Pyrkimyksenä ei ole löytää kokonaisvaltaista ja yleistettävää totuutta, vaan tuoda esille opettajien subjektiivinen näkemys totuudesta. (Suomen Akatemia, 2003; Metsämuuronen, 2008, s. 34–36; Tuomi & Sarajärvi, s. 125–133.)

Tutkimuksen rajaaminen on hieman eettisesti kyseenalainen asia. Se mikä tulisi kuulua tutkimukseemme ja mikä ei, on ihmisten rationaalisen ajattelun tulosta. Periaatteessa tutkimusta voisi aina laajentaa monesta eri perspektiivistä, mutta sitten siitä voisi muodostua liian laaja kokonaisuus, jolla ei ole tarpeeksi yhtenäistä linjaa teorian ja tulosten kanssa. Samalla tavalla tutkittavien henkilöiden valitseminen voidaan eettisesti kyseenalaistaa, koska mikä oikeuttaa siihen, että he ovat sopivia henkilöitä tutkimusaineiston hankkimisen kannalta? (Aka.fi, 2013.)

Toinen eettisesti arveluttava asia on, että vain yksi opettajista sai teemahaastattelun kysymykset etukäteen. Hän oli osannut valmistautua haastatteluun ja tämä heikentää luonnollista reaktioita ilmiöstä nousevien käsitteiden ilmaisemisessa. Luotettavuus, vilpittömyys ja eettisyys kärsivät tältä osin, koska muut tutkittavat henkilöt lähtivät tutkimukseen mukaan erilaisista lähtökohdista. Samankaltaistaminen ja tarkkuus tulosten esittämisessä voidaan myös kyseenalaistaa, jos ajatellaan tutkimuksen eettisyyttä todella tarkkaan. (Aka.fi, 2013; Tuomi & Sarajärvi, s. 125–133.)

7 POHDINTA

Tutkielmamme on lähtökohtaisesti esittelevä. Sen tarkoituksena on antaa kattava teoriapohja tutkimuksen toteuttamista varten, jolloin tutkimustulokset olisivat perusteltuja ja realistisia. Teoriapohja on rajattu tutkimuskysymysten mukaan ja sen tulisi tukea tutkimuksesta nousseita käsitteitä. Kyläkouluopettajien työtyytyväisyys ja siihen vaikuttavat tekijät ovat laaja käsitekokonaisuus, jolle ei ole yksittäistä määrittelytapaa. Siihen kuulu erilaisia teorioita ja käsitteitä, jotka ovat nousseet nykytutkimuksista ja klassikotutkimuksista. Kyläkoulun piirteiden tarkasteleminen on rajattu suomalaiseen koulujärjestelmään, koska sekin tukee laadullista tutkimusta ja fenomenografista tutkimusmetodia.

Olemme lähteneet käsittelemään työtyytyväisyyttä kahden klassikkoteorian pohjalta. Tämä antaa mielestämme vankan pohjan työtyytyväisyyden tarkastelulle, koska Locke ja Herzberg ovat olleet maailmanlaajuisesti korkeasti arvostettuja alan teoreetikkoita. Heidän teoriansa ovat 1970- ja 1980- luvuilta, mutta ne tunnustetaan vielä nykypäivänäkin hyödyllisiksi. Halusimme käsitellä aluksi työtyytyväisyyden johtavia teoksia hieman varhaisemmilta ajoilta ja nivoa ne yhteen Skaalvikien nykytutkimuksiin ja uudemmissa teoksista tuttuihin teorioihin. Tällä tavoin pyrimme muodostamaan kattavan teoriakokonaisuuden opettajien työtyytyväisyydestä ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Teoreettisen tarkastelun tuloksena, työtyytyväisyys yksinkertaisuudessaan tarkoittaa työntekijän ajatusprosessia ja emotionaalisia reaktioita, miten hän kokee työnsä. Sen taustalla on useita selitettäviä tekijöitä, jotka vaikuttavat koettuun työtyytyväisyyteen. Esimerkiksi työn palkitsevuus on opettajan työtyytyväisyyden kannalta tärkeä asia jolla tarkoitetaan sitä, millaiseksi opettaja kokee työnsä ja oppilaiden kanssa työskentelyn.

Tutkimuksemme käsittelee kyläkouluopettajien työtyytyväisyyttä, joten tarkastelemme toisessa teorialuvussa suomalaisia kyläkouluja ja niiden piirteitä. Opettajan työ kyläkouluilla poikkeaa isommista kouluista huomattavasti, koska oppilasmäärä ja henkilökunta ovat vähäiset. Opetus kyläkouluissa tapahtuu useimmiten yhdysluokissa, mikä vaatii opettajalta hyviä organisointikykyjä ja luovuutta. Työn itsenäisyys ja yhteiskyky korostuu pienessä työyhteisössä, joka vaatii koulun opettajilta myös joustavuutta. Aiempien tutkimusten mukaan suurin osa

kyläkouluopettajista ovat tyytyväisiä työhönsä edellä mainittujen tekijöiden yhteisvaikutukse-
na. Työtyytyväisyyttä tutkimusten mukaan uhkaa koulujen lakkauttamiset ja resurssien vähäi-
syys. Opettajat kaipaavat myös vertaistukea jokapäiväiseen työhön, ja yhdysluokkien tuoma
kokonaisvaltainen opetusvastuu vaikuttaa opettajiin.

Kvalitatiivinen tutkimus tuki tutkimusongelmien selvittämistä, koska tarkoituksena oli tutkia
opettajien erilaisia käsityksiä työtyytyväisyydestä kyläkouluilla. Laadullisella menetelmällä
pystyi selvittämään opettajien subjektiivisen käsityksen tutkittavasta asiasta. Opettajien todel-
lisuus on yksilökohtainen ja kokemusmaailma riippuu aiemmista elämän kokemuksista. Fe-
nomenografisella otteella tehty tutkimus auttaa myös tutkimussisältöjen jäsentelemistä, koska
käsittekkategorioilla voidaan pilkkoa ja tuoda esiin tutkimuksen aineistoa.

Kohderyhmän haastatteluista rakentui määrällisesti suppea, mutta aineistollisesti laaja koko-
naisuus josta saatiin paljon irti. Haastattelutilanteet olivat onnistuneita ja saimme luotua avoi-
men ilmapiirin. Opettajat kertoivat rehellisesti omista kokemuksista ja näkemyksistä, mikä
vaikutti aidolta. Annoimme kohderyhmälle riittävästi aikaa miettiä vastauksia, emmekä hätäil-
leet seuraavaan kysymykseen. Kuten aikaisemmin mainitsimme, opettajat eivät saaneet haas-
tattelun kysymyksiä etukäteen, eivätkä siten olleet ehtineet miettiä valmiita vastauksia.

Aineistolähtöinen analyysi oli mielestämme toimiva, mutta työläs keino analysoida aineisto.
Kummallakaan tutkijoista ei ollut aikaisempaa kokemusta sen tekemisestä, ja työstimme sitä
hyvin itsenäisesti. Oli hankalaa rakentaa aineiston pohjalta erilaisia käsitetermejä, koska niitä
nousi erittäin runsaasti. Teimme analyysistä omannäköisen, mutta toimivan tavan työstää ja
eritellä aineistoa. Litteroista nousseet lainaukset olivat myös tulkinnanvaraisia, koska niissä
yhdistyi kirjoitetun puheen lisäksi haastattelutilanteen ilmeet, eleet ja se, mitä henkilöt halusi-
vat niillä viestittää.

Tutkimustulos-luvusta oli haasteellista saada tiivistetty paketti, koska tutkimusongelmat ovat
laajoja. Tuloksia ja käsittekkategorioita nousi esille aineistosta runsaasti, joka toi haastetta tiivis-
tämiseen. Jouduimme yhdistelemään erilaisia käsitteitä ja tekemään niistä laajempia aiheko-

konaisuuksia. Esimerkiksi työn mielekkyys kappaleeseen sisällyttimme seuraavat alakäsitteet: ammatin arvostus, työn monipuolisuus, työyhteisön merkitys, työn jatkuvuus ja vaikutusmahdollisuudet. Ylipäänsä yläkäsitteiden ja etenkin työn mielekkyys termin rakentaminen oli haastavaa, koska jouduimme sisällyttämään monta alakäsitettä yhden yläkäsitteen alle. Tulosluku olisi paisunut käsitteellisesti liian suureksi, jos tiivistämiseen ei olisi panostanut huolella.

Työtyytyväisyyden koostumisessa kyläkouluopettajien ammatti-identiteetti on muutakin kuin ammatillista varmuutta ja tietoa omasta ammattitaidosta, joka on kehittynyt kokemusten myötä (Almiala, 2008, s. 33; Beijaard et al., 2004; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 26–28; Rätty, 1987, s. 111, 128). Tutkimuksessa nousi esille ammatti-identiteetin inhimillinen puoli, nimittäin se, että opettajan tulisi ymmärtää ammattikasvattajan rajallisuus oppilaan kasvattajana. Kokemukset tukevat sitä, ettei jokaiseen koulun tai oppilaiden ongelmiin voi vaikuttaa. Eheän ammatti-identiteetin omaava opettaja hyväksyy ja ymmärtää tämän puolen työssään, vaikka ammatillisesti yrittäisikin parhaansa. Tämä oli mielenkiintoinen huomio, jota ei käsitelty juuri ollenkaan lukemassamme ammatillista identiteettiä käsittelevässä kirjallisuudessa. Tästä ei myöskään puhuta paljon opettajankoulutuksessa, vaan huomio nousee esille vasta koulutuksen loppuvaiheessa. Maisterivaiheen harjoittelussa ohjaavat opettajat kertoivat kokemuksistaan ja havainnoistaan, millaiseksi he olivat kokeneet opettajan rajallisuuden. Olisi mielenkiintoista kuulla enemmän tästä vaiheesta, millä tavoin opettajat perustelevat itselleen oman rajallisuutensa ja miten se vaikuttaa heidän työtyytyväisyytensä.

Tutkimuksen yksi merkittävimmistä huomioista oli se, kuinka tärkeäksi asiaksi oppilaiden ja vanhempien palaute koetaan. Opettaja tarvitsee tunnustusta työstään ja myönteinen palaute kohottaa itsetuntoa. Henkilö näkee työssään joka päivä, onnistuuko hän tekemään työnsä oikein ja missä on kehitettävää. Oppilaat toimivat palautteen antajina ja siten opettamisen onnistuminen reflektoituu takaisin opettajalle. Erityisesti oppilaan kehittyminen on yksi tärkeimmistä opettajan ammatin motivaatiotekijöistä. Oppilaiden kanssa työskenteleminen ja saatu palaute muodostaa opettajalle mielikuvan siitä, kuinka hän ajattelee työstään. (Dinham & Scott, 1998; Herzberg et al., 1959.) Tutkimuksen mukaan opettajalle on myös tärkeää, että yhteistyö vanhempien kanssa on sujuvaa ja he ovat valmiita tukemaan opettajaa.

Työyhteisön toimivuus ja siinä viihtyminen ovat olennaisia asioita työtyytyväisyyden kokemuksen kannalta. Tämän tutkimuksen mukaan kyläkoulujen opettajat kokevat pienen ja tiiviin työyhteisön hyvänä asiana. Kyläkoulujen työyhteisöä kuvailtiin yhtenäiseksi ja toimivaksi. Kyläkoulujen pienessä työyhteisössä kollegoiden ja muun henkilöstön välinen tuntemus on melko syvää, tiiviin toiminnan myötä. Toistensa hyvä tunteminen ja avoin ilmapiiri auttavat erilais-
ten, niin hyvien kuin vaikeiden asioiden hoitamista sekä selvittämistä. Ne vähentävät myös mahdollisuutta synnyttää kuppikuntia työyhteisön sisälle. Mielestämme on tärkeää, että välillä hyvin itsenäisen opetustyön tukena on hyvä sekä toimiva työyhteisö. Se takaa mahdollisuuden muun muassa yhteistyön tekemiseen ja kollegiaalisen tuen saamiseen. Uskomme, että erityisesti ensimmäisten työvuosien aikana työyhteisön merkitys korostuu opetustyössä, sillä työelämään siirtyminen tuo mukanaan paljon suuria muutoksia, joihin tottuakseen tarvitsee tukea ja ymmärrystä.

Tutkimuksemme mukaan työn monipuolisuus ja hyvät vaikutusmahdollisuudet ovat keskeisiä tekijöitä työtyytyväisyyden rakentumisessa. Tutkimuksen opettajat viittasivat lukuisia kertoja, että työ on hyvällä tavalla itsenäistä ja sitä saa suunnitella vapaasti. Työtä saa toteuttaa omalla tyylillä ja se koetaan erittäin mieleiseksi. Tutkimus antoi myös ymmärtää, että oman työn joustavuus ja vaihtelevuus ovat tärkeää. Jokainen päivä työssä on erilainen ja sen takia siinä tarvitaankin joustavuutta. Tämän tutkimuksen mukaan opetustyö kyläkouluissa koetaan hyvin joustavaksi ja tähän opettajat ovat erityisen tyytyväisiä. Koulujen sekä henkilöstön pieni koko mahdollistavat sen, että vaihteleviin tilanteisiin ja muutoksiin pystytään reagoimaan nopeasti niiden vaatimalla tavalla. Suunnitelmat saattavat vaihtua nopealla aikavälillä päivän aikana. Meidän mielestämme työn monipuolisuus sekä itsenäisyys ovat merkittävimpiä asioita opettajan työssä.

Tutkimuksen kyläkoulujen opettajat kokevat työympäristönsä monella tavoin rikkaaksi. Luonnon läheisyys antaa paljon mahdollisuuksia ja virikkeitä toteuttaa opetusta monipuolisesti. Toisaalta sillä uskotaan olevan myös rauhoittava vaikutus oppilaisiin, sillä koulun ympäristössä on tilaa liikkua ja toteuttaa itseään. Koulujen sijainnit ovat hieman syrjässä, kauempana suuremmista asutuksista ja keskustasta. Tämä tekee ympäristöstä rauhallisen. Nykypäivänä

lapset kasvavat yhä enemmän kiireen ja tehokkuusvaatimusten ympäröiminä, mikä näkyy muun muassa lisääntyvänä pahoinvointina, syrjäytymisenä ja levottomuutena. Uskomme, että rauhallisen ympäristön kiireettömyys ja etenkin pienemmät luokkakoot tukevat lasten hyvinvointia sekä kokonaisvaltaista kehitystä. Uskomme, että tämänkaltaisen ympäristö antaa lapselle myös paremman mahdollisuuden yksilölliseen ja kohdennettuun huomiointiin, mikä on erityisesti itsetunnon kehityksen kannalta merkittävää.

Kilpeläisen (2010) mukaan yksi haaste kyläkouluille on riittämättömät ja ajanmukaiset resurssit sekä tilat. Tämä tutkimus kuitenkin osoitti, että ainakin näissä kyläkouluissa ei koeta puutteita edellä mainituista asioista. Jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa koulussa koettiin, että tilaa on käytettävissä riittävästi. Koulujen pienet koot edesauttavat myös tilojen joustavaa sekä monipuolista käyttöä, sillä niiden käyttö ei ole sidottu niin tiukasti aikatauluihin ja lukujärjestyksiin. Sitä vastoin avustajaresurssi koettiin jokaisessa koulussa ensiarvoisen tärkeäksi, mutta samalla riittämättömäksi. Opettajien kokemuksen mukaan yhdysluokkaopetus toteutuu tarkoituksenmukaisesti parhaiten, kun luokassa on käytössä avustaja. Avustajan läsnäolo tukee opettajaa opetustyössä, mutta myös oppilaita oppimisessa. Avustajan läsnäolo mahdollistaa paremmin myös sen, että jokainen oppilas saa tasoaan ja taitojaan vastaavaa tukea sekä ohjausta oppimisessaan. Avustajan rooli korostuu entisestään etenkin niissä tilanteissa, kun jo valmiiksi pienessä henkilökunnassa on esimerkiksi sairauden takia poissaoloja.

Mielestämme tämä tutkimus on hyödyllinen sekä ajankohtainen. Kyläkoulujen määrä on laskenut viime vuosina huomattavasti pääsääntöisesti vähenevien oppilasmäärien seurauksena. Tutkimuksemme mukaan kyläkouluilla voidaan kuitenkin hyvin, niin tulisiko maamme luopua yhdestä toimivasta koulujärjestelmän osasta? Tulosten perusteella opettajat kuitenkin kokevat, että kyläkoulu tukee myönteisesti työtyytyväisyyttä. Tutkimuksesta tuli myös esille, että opettajat kokevat kyläkoulujen olevan oppilaille kokonaisvaltaista kehitystä tukeva kasvualusta ja oppimisympäristö. Otetaanko näitä seikkoja ollenkaan huomioon lakkauttamista koskevissa päätöksissä, vai onko raha ainoa syy, miksi kyläkouluista luovutaan?

Tämä tutkimus antoi tutkijoille paljon hyödyllistä tietoa tulevaa ammattia varten. Se johdattaa meidät tarkastelemaan työtämme kokonaan uudesta näkökulmasta ja pohtimaan tietoisesti omaa työtyytyväisyyttämme. Mielestämme on hyvä tietää, mitkä tekijät ovat kokemustemme ja käsitystemme taustalla, miten tyytyväisinä koemme oman työmme. Näin ollen osaamme paremmin kiinnittää huomiota niihin asioihin, jotka vaikuttavat työtyytyväisyyteen ja voimme helpommin huomoida ne tekijät, jotka tarvitsevat muutosta työssämme.

Kummallakin tutkijalla oli ennen tutkimusta omat ennakkoluulot tutkimuksesta ja sen aiheesta. Niiden ei kuitenkaan annettu vaikuttaa tutkimuksen tekoon, kulkuun tai tuloksiin millään tavoin, vaan olemme pyrkineet toimimaan objektiivina tutkijoina. Oli kuitenkin mielenkiintoista huomata, kuinka tutkimuksen edetessä omat ajatuksemme ja käsityksemme muuttuivat. Esimerkiksi koulujen pieni koko ja henkilökunnan vähäisyys ovat saaneet uudenlaisen merkityksen ja niissä näkee yhä enemmän hyviä puolia. Kyläkoulu näyttäytyy paikkana, jossa kumpikin meistä voisi työskennellä tulevaisuudessa.

Pro gradu -tutkielmamme opetti ja antoi meille kuitenkin myös paljon sellaista, jota ei kirjoista pysty lukemalla oppimaan. Työ vaati pitkäjänteisyyttä sekä toisen huomioimista enemmän, mitä työn tekeminen yksin olisi vaatinut. Omia ajatus- ja toimintatapoja oli välttämätöntä reflektoida, jotta työskentely etenisi. Parityönä tekemämme tutkimus avasi aina toiselle uudenlaisen näkökulman tarkastella asiaa ja huomioda sellaisia asioita, jotka eivät itselle olleet tulleet edes mieleen. Opimme molemmat niin toisistamme kuin itsestämme paljon. Matkaa jonka olemme kulkeneet työmme aikana, voisi kuvailla vuoristoradaksi. Välillä on ollut hetkiä, jolloin olemme kavunneet kohti päämäärää tasaisen varmasti. On tullut myös eteen niitä hetkiä, jolloin olemme vauhdilla laskeneet alaspäin takaisin samalle tasolle, jossa aikaisemmin jo olimme. Välillä on pitänyt peruuttaa ja valita kokonaan toinen kaista jatkaakseen matkaa. On ollut myös hetkiä, kun junamme on ollut kokonaan pysähdyksissä ja kerännyt mukaan uusia matkustajia; motivaatiota, intoa ja tietoa. Pikkuhiljaa alamme olla loppusuoralla työssämme, josta me molemmat olemme lopulta hyvin ylpeitä.

Työ on herättänyt paljon myös ajatuksia mahdollisista jatkotutkimuksista. Yksi jatkotutkimusmahdollisuus olisi vertailla kyläkouluopettajia ja isompien koulujen opettajia. Onko heillä erilaiset näkemykset opettajien työtyytyväisyyden rakentumisesta? Olisi myös mielenkiintoista tehdä tutkimus muutaman vuoden päästä uudestaan samalle kohdejoukolle kuin nyt ja tutkia, ovatko heidän käsitykset ja kokemukset muuttuneet ajan myötä. Tällä hetkellä meitä motivoi tutkimus, jossa kyläkouluopettajien kokemuksia pienestä työyhteisöstä vertailtaisiin niiden opettajien kokemuksiin, jotka työskentelevät sekä ovat osa isompien koulujen työyhteisöä.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, s. 113–160.
- Aaltola, J. (2001). Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Almiala, M. (2008). Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopistopaino.
- Beijaard, D. & Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, s. 107–128.
- Canrinus, E. T. & Helms-Lorenz, M. & Beijaard, D. & Buitink, J. & Hofman, A. (2011). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27, s. 115–132.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, s. 362–378.
- Dinham, S. & Scott, C. & Stone, B. (2001). "I love teaching but...." International patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), s. 1–18.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja Vantaa. Dark Oy, s. 26–49.
- Herzberg, F. & Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Herzberg, F. (1971). *Work and The Nature of Man*. New York: Wiley.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus

- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), s. 162–173.
- Kaivola, T. (2003) Työpaikan ihmissuhteet. Helsinki: Kirjapaino Oy.
- Kalaoja, E. (1991). Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 6. Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 76.
- Kalaoja, E. (toim.) (2002). Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21.
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2002). Characteristics of Finnish small rural schools – What can we learn from learning and instruction by researching small rural schools? Teoksessa E. Kalaoja (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21, s. 3-19.
- Karlberg-Granlund, G. (2010). Pienyyden suuruus - myytti vai totuus? Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Eläköön kyläkoulu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kilpeläinen, R. (2010a). Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Väitöskirja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Kilpeläinen, R. (2010b), Kyläkoulun laatu opettajien arvioimana. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Eläköön kyläkoulu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kolehmainen, V. (2002). Passiivinen vai aktiivinen kyläkoulu? Teoksessa Kalaoja, Esko (toim.), Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A, tutkimuksia 21/2002, s. 59–70.
- Korkeakoski, E. (2001a). Arvioinnin toteutus. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. Niemi, M.-L. Pernu ja J. Uurto. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Helsinki: Opetushallitus, s. 49-61.
- Korkeakoski, E. (2001b). Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. Niemi, M.-L. Pernu ja J. Uurto. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Helsinki: Opetushallitus, s. 147-190.
- Korpinen, E. (2010). Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Eläköön kyläkoulu. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Korpinen, E. & Mielonen, A. (2005). Koulu palvelukeskuksena – KOPA - esiselvityshankkeen tulokset. Suomen lähikouluyhdistys ja Keski- Suomen Yhteisöjen Tuki.
- Laine, T. (2004). Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, s. 309–336.
- Locke, E. A. (1970). Job satisfaction and job performance: a theoretical analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, s. 485–500.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. Teoksessa Dunnette, M.E. (ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa Husén, T. & Neville, T. (toim.) *The international encyclopedia of education*, 8. London: Pergamon, 4424–4429.
- Myers, M. S. (1968). Who are your motivates workers? Teoksessa Hampton, D. R. (toim) *Behavioral Concepts in management*. Dickenson Publishing. Belmont California, s. 43–66.
- Niikko, A. (1998). Opettajaksikehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.
- Peltonen, T. (1996). Kyläkoulumme nyt. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Kyläkoulu. Nyt! Journal of Teacher Researcher*, 2. Jyväskylä: TUOPE, s. 25-28.
- Peltonen, T. (2010). Yhdysluokkaopetuksen edut - myös esitetty kritiikki. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Eläköön kyläkoulu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pirhonen, S. (1993). Koulu kyläyhteisössä. Maaseudun palveluprojekti. Valtion painatuskeskus: Helsinki.
- Purokuru, V. (1997). Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategioita. Helsinki: Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisuja 7.
- Pöyhönen, T. (1987). Työtyytyväisyyden rakentuminen. Teoksessa Lindström, K. & Kalimo, R. (toim.) *Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu*. Helsinki: Työterveyslaitos, s. 127–141.

- Ruohotie, P. (1978). Opettajien työmotivaatio. Teoreettinen viitekehys opettajien työmotivaation tutkimiseksi. Tampere: Tampereen yliopiston keskusmonistamo.
- Räty, O. (1987). Työ ja koulutus. Juva: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tilastokeskus. (2012). Liitetaulukko 1. Koululaitoksen oppilaitoksiin tehdyt muutokset edellisestä vuodesta oppilaitostyyppin mukaan. [Viitattu 15.12.2013.] Saatavana osoitteessa: https://www.tilastokeskus.fi/til/kjarj/2012/kjarj_2012_2013-02-19_tau_001.fi.html
- Sargent, T. & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative Education Review*, 49, s. 173–204.
- Sairanen, M. (2001). Kyläkouluopettajien ammatillinen itsetunto ja kokemuksia työympäristöstään. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher researcher*, 3. Jyväskylä: TUOPE.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). Does schoolcontext matter? Relations with teacherburnout and jobsatisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, s. 518–524.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, s. 1029–1038.
- Suomen Akatemia. (2013). Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet 2003. [Viitattu 8.11.2013.] Saatavana osoitteessa: <http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Suomen%20Akatemian%20eettiset%20ohjeet%202003.pdf>
- Weiss, E. A. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, s. 861–879.

LIITE 1. TEEMAHAASTattelun runko

1. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana?
2. Kuinka monta vuotta niistä olet toiminut kyläkoululla?
3. Kerro tästä teidän koulusta; kuinka paljon oppilaita ja henkilökuntaa?
4. Minkälainen on sinun luokkasi, mitä luokkaa/luokkia opetat ja kuinka monta oppilasta?
5. Miten koulunne johtaminen ja hallinnolliset tehtävät on järjestetty?
6. Minkälaisia kokemuksia, käsityksiä ja ajatuksia sinulla on opettajan työstä, oletko ollut tyytyväinen, oletko asettanut omaa työtä koskevia tavoitteita?
7. Miten koet opettajan työn kyläkoulussa, onko siinä jotain erityispiirteitä, mitä ei esimerkiksi isommissa kouluissa ole?
8. Mitä sinulle on tyytyväisyys, mitä se sinulle merkitsee, mistä se mielestäsi rakentuu?
9. Miten koet, onko näissä edellä mainitsemisissa tekijöissä tapahtunut muutosta työvuosien ja kokemusten myötä?
10. Koetko, että tällaisella pienemmällä koululla olisi joitain erityispiirteitä, jotka vaikuttavat opettajan tyytyväisyyteen?
11. Koetko, että juuri pienellä kyläkoululla on puolestaan sellaisia tekijöitä/piirteitä, mitkä heikentävät tyytyväisyyttä?

12. Miten koet kyläkoulun, onko se parantava vai heikentävä asia työtyytyväisyyden kannalta?
13. Minkälainen merkitys ympäröivällä kylällä on tähän teidän kouluun?
14. Miten koet kollegoiden vähäisyyden?
15. Miten erityisopetus on koulussanne järjestetty?
16. Millaiseksi koet yhdysluokkaopetuksen, minkälaisia hyviä/huonoja puolia?
17. Koetko, että koulussanne on tarvittavat ja asianmukaiset resurssit ja opetusvälineet toteuttaa ja kehittää opetusta?
18. Onko kouluunne kohdistunut lakkautusuhkaa? Jos niin miksi?
19. Onko tiedolla mahdollisesta lakkautuksesta vaikutusta omaan työhön, siihen suhtautumiseen ja työtyytyväisyyteen?